

DOCUMENT RESUME

ED 177 895

FL 010 '87

AUTHOR High, Virginia Lacastro
 TITLE Les systemes approximatifs et l'enseignement des langues secondes (Approximative Systems and the Teaching of Second Languages).
 INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
 PUB DATE 78
 NOTE 105p.
 LANGUAGE French
 EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
 DESCRIPTORS Cognitive Processes; Communicative Competence (Languages); *Error Analysis (Language); Error Patterns; French; *Language Instruction; Language Learning Levels; *Language Patterns; *Language Processing; Language Research; Language Skills; Language Variation; Morphology (Languages); Phonology; Pidgins; Psycholinguistics; *Second Language Learning; Sociolinguistics; Syntax; Teaching Methods
 IDENTIFIERS *Interlanguage

ABSTRACT

Errors can be considered concrete representations of stages through which one must go in order to acquire one's native language and a second language. It has been discovered that certain errors appear systematically, revealing an approximate system, or "interlanguage," behind the erroneous utterances. Present research in second language acquisition is largely concerned with these approximate systems in order to characterize the learner's psychological process operative in the creation of such systems. Researchers intended to use the data to develop a new approach to language instruction that would facilitate the learning task and make the acquisition of the second language more efficient. The present study concentrates on: (1) an analysis of the more important theoretical and experimental studies in error analysis and the concept of interlanguage, and (2) the bearing of this research on second language instruction. Concepts related to language teaching are clarified and developed, such as selection and ordering of things to be taught, scientific versus pedagogical grammar, and communicative versus linguistic competence. The concept of teaching reduced systems based on learners' needs rather than the whole language is considered, and a proposal is made for the establishment of a reduced system that could serve as a basis for teaching methods and materials. Three specific aspects of "reduced systems" are treated: phonological, lexical, and morphosyntactic. (AMH)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

publication
B-74

ED177895

LES SYSTÈMES APPROXIMATIFS ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Alain Prigines

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

VIRGINIA LOCASTRO HIGH

1978

CIRB
ICRB

PL1110667

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit des subventions de soutien du Ministère de l'éducation du Québec et du Secrétariat d'Etat du Canada.

© 1978 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 2e trimestre 1978

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
Introduction.....	1
1. Première partie: Développement de la notion de systèmes approximatifs	
1.1 Introduction.....	6
1.2 Documentation générale et études théoriques....	8
1.3 Etudes expérimentales importantes.....	20
1.4 Etudes en langue française sur cette notion....	24
1.5 Fossilisation et pidginisation.....	27
1.6 Problèmes soulevés par la notion de "système approximatif".....	32
2. Deuxième partie: Application de la notion de systèmes approximatifs à l'enseignement des langues secondes.	
2.1 Introduction.....	39
2.2 Opinions favorables et arguments opposés à l'application de cette notion à l'enseignement....	39
2.3 Proposition pour une application de cette notion à l'enseignement.....	44
2.4 Sélection et gradation à la lumière des systèmes réduits.....	49
2.5 Grammaires pédagogiques et compétence de communication.....	51
2.6 Grammaires pédagogiques et systèmes réduits....	53
2.7 Propositions pour la caractérisation des systèmes réduits.....	58
2.7.1 Réduction phonologique.....	60
2.7.2 Réduction lexicale	68
2.7.3 Réduction morphosyntaxique.....	70
3. Conclusion.....	79
Bibliographie.....	83

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le désenchantement face à la situation dans l'apprentissage (1) et l'enseignement des langues secondes s'accroît: les linguistes, les pédagogues et le public visé se rendent compte de plus en plus que la méthodologie de l'enseignement des langues secondes, développée pendant les années cinquante et soixante sous l'influence de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste américaines, n'a pas obtenu les succès attendus et qu'elle témoigne de lacunes et de défauts. Cette nouvelle approche, basée sur ce qui semblait représenter un pas en avant en comparaison de la méthode "grammaire et traduction" ou de la méthode "directe", ne produit pas les résultats souhaités avec des cours audio-oraux ou audio-visuels; les étudiants, capables de répéter à la perfection des exercices structuraux, étaient incapables de communiquer leurs propres besoins, idées ou sentiments en langue cible dans les situations de communication réelle. (Rivers, 1964; Jakobovits, 1970).

Le développement de deux disciplines, la sociolinguistique et la psycholinguistique, aussi bien que l'élaboration des théories de la grammaire générative transformationnelle, ont mis en évidence d'autres facteurs et ont signalé l'importance d'éléments autres que purement linguistiques qui influencent l'acquisition et l'utilisation des langues dans les situations concrètes de communication. Les méthodes dites "audio-orales" représentaient une conception du comportement langagier trop simpliste:

- 1) les critères pour la sélection et la gradation des éléments à enseigner sont en général fonction du système formel de la langue cible (et parfois aussi d'une analyse contrastive de la langue de départ et de la langue cible) donc, des facteurs internes, purement linguistiques;
- 2) l'apprentissage de la langue cible est vu comme l'acquisition d'un "réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre les stimuli et les réponses". (Roulet, 1975, p. 2).

En se limitant au système formel de la langue (ou des deux langues) en question, les linguistes ignorent tous les facteurs sociolinguistiques impliqués dans l'emploi de la langue cible dans une situation de communication réelle. Et bien que la psychologie behavioriste puisse expliquer l'apprentissage du vocabulaire comme l'intériorisation d'un réseau d'associations, elle n'est pas capable de prédire ou d'expliquer tout ce qui se passe chez l'apprenant qui, semble-t-il de plus en plus, influence et même détermine ce qu'il intériorise dans les situations d'apprentissage.

Un retour à l'attitude mentaliste selon laquelle l'apprenant a une capacité innée d'apprendre les langues, attitude mise en relief par Chomsky et Mc Neill, entre autres, a provoqué une réorientation de la recherche relative à l'acquisition du langage, surtout en ce qui concerne la langue maternelle et, par la suite, à l'apprentissage des langues secondes. Le centre d'intérêt est de

plus en plus l'apprenant (Jakobovits, 1970).

Même si l'on n'a pas entièrement fait fausse route dans le passé, il faudrait repenser le tout surtout à la lumière de l'information nouvelle qu'ont apportée récemment la sociolinguistique et la psycholinguistique à la didactique des langues. Roulet (1975) le dit clairement:

"Seule une théorie du langage englobant le système, l'emploi et l'acquisition de la langue peut servir de fondement à l'élaboration d'une méthodologie de l'enseignement de la langue seconde". (p. 11), (2).

Ainsi donc notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et tout particulièrement dans les apports possibles des recherches faites en linguistique et en psycholinguistique. Nous concevons cette recherche non dans le sens d'une étroite "linguistique appliquée", ni d'une didactique prescriptive, ni non plus dans une didactique analytique (Mackey, 1972), mais dans le sens d'une orientation possible pour les recherches en didactique à la lumière de l'avancement des connaissances en linguistique et en psycholinguistique.

La question que nous avons choisi de traiter dans ce travail se rattache plus précisément à la recherche sur l'apprentissage des langues secondes et l'interaction possible entre cette recherche et la didactique des langues. En effet, nous voulons examiner l'apport possible de la recherche relative à l'analyse des erreurs et au concept de systèmes approximatifs dans le but de proposer une direction permettant de combler les lacunes qui existent actuellement dans les méthodes pour l'enseignement des langues secondes. Nous nous proposons surtout de donner une interprétation détaillée des informations, des résultats des diverses études faites dans le cadre du concept de système intermédiaire.

Depuis 1965, au moment où Chomsky poursuivait l'élaboration d'un modèle mentaliste pour expliquer l'acquisition du langage (son "Language Acquisition Device"), les chercheurs s'interrogent de plus en plus sur la "boîte noire" de l'apprenant et non plus autant sur la méthodologie. Le problème central devient celui de décrire et de déterminer les processus mentaux d'apprentissage. Ces processus varient-ils selon les individus? Selon l'âge de l'apprenant? Selon la situation d'apprentissage? Peut-on parler de processus universaux d'acquisition?

Puisque les processus d'acquisition sont eux-mêmes non-observables, il a fallu développer des méthodes indirectes pour avoir accès à ce qui opère chez l'individu un exemple en est l'analyse des erreurs. Regardées pendant longtemps comme des "déformations" ou des "fautes" commises par l'apprenant et que le didacticien devrait éviter à tout prix, les erreurs sont maintenant considérées comme les représentations concrètes des "étapes" dans l'acquisition du langage par lesquelles tout apprenant doit passer afin d'acquérir soit sa langue maternelle soit une langue seconde. De plus, les chercheurs ont découvert que certaines erreurs apparaissent systématiquement, révélant un système derrière des énoncés erronés, et ils ont nommé "systèmes approximatifs" ou "interlangues" ces étapes dans le processus d'acquisition d'une langue. La recherche actuelle dans le domaine de l'acquisition du langage porte surtout sur ces systèmes approximatifs dans le but de les décrire et, si possible, de caractériser les processus d'acquisition qui opèrent dans la création de tels systèmes. A la limite, les chercheurs pourraient ensuite utiliser ces des-

criptions et ces informations sur la réalité mentale de l'apprenant dans le développement d'une nouvelle approche pour l'enseignement des langues secondes qui puisse faciliter la tâche d'apprentissage et, par conséquent, rendre plus efficace l'acquisition de la langue seconde.

Nous venons ainsi de poser la problématique en didactique des langues qui nous préoccupe dans cette recherche. Celle-ci aura deux buts; le premier sera de faire une analyse approfondie, mais sélective, des plus importantes études théoriques et expérimentales faites dans le cadre de la recherche sur l'analyse des erreurs et le concept d'interlangue. Nous nous proposons de faire un survol de cette recherche récente en l'examinant d'un oeil critique et en présentant des problèmes subsidiaires qui pourraient avoir une influence même indirecte sur la didactique des langues.

Le second but sera d'examiner l'apport possible de cette recherche relative à l'hypothèse d'interlangue sur l'enseignement des langues secondes. Pour ce faire, il nous faudra clarifier et développer, mais sous une nouvelle optique, certains concepts que l'on retrouve en didactique des langues, tels que sélection et gradation, grammaire scientifique versus grammaire pédagogique et compétence de communication versus compétence linguistique. Nous introduirons aussi le concept de système réduit. Cette démarche nous mènera à une proposition pour la caractérisation d'un système réduit qui pourrait servir dans l'élaboration d'une grammaire pédagogique pour certaines situations d'apprentissage.

Nous ferons d'abord état des motivations linguistiques, psycholinguistiques et pédagogiques pour notre proposition; les données psycholinguistiques, relevant de la recherche sur les systèmes approximatifs et que nous allons examiner dans la première partie de ce travail, sont complétées par les facteurs sociolinguistiques dépendant des situations de communication, des actes de parole et des besoins langagiers des publics visés. Nous proposerons ensuite un modèle pour une approche nouvelle en didactique des langues secondes, un modèle motivé par les données des domaines cités ci-dessus. Enfin nous esquisserons l'élaboration de notre proposition dans deux situations concrètes d'apprentissage.

Comme nous croyons que la didactique des langues - et la grammaire pédagogique qui soutient l'enseignement des langues secondes - constitue un domaine de nature éclectique, nous n'avons pas suivi étroitement la pensée d'une école particulière de linguistique. Les idées de Chomsky, McNeill, Lenneberg, entre autres, auront une place dans ce travail, mais nous ne sommes pas convaincus de la validité de toutes les notions de l'école nativiste. En ce qui concerne nos propositions pour l'élaboration d'un système réduit dans la dernière partie, nous ne nous sommes pas éloignés d'un modèle de grammaire transformationnel, car il ne s'est pas encore présenté d'autre modèle qui semble plus efficace pour nos buts. Les "syllabus notionnels" de Wilkins (1974) viennent d'être développés et on connaît peu sur la valeur de cette nouvelle direction. C'est l'enseignement qui nous intéresse directement à travers ce travail, et dans son activité pédagogique il n'est pas interdit au professeur - et au didacticien - de faire appel à toutes les sources d'information possibles.

En plus de l'apport théorique, nous nous adressons donc aux usagers des méthodes et aux rédacteurs des cours de langues secondes. Nous nous intéressons surtout à l'enseignement des langues de spécialité et "pour des

besoins spéciaux" (3) devient de plus en plus important, non seulement au sein du Conseil de l'Europe mais surtout dans les pays du Tiers Monde qui souhaitent un accès aussi rapide que possible aux informations scientifiques et techniques qui circulent dans des langues telles que le français, l'anglais et le russe. Souvent les cours de langues (élaborés par d'autres publics) ne répondent pas à leurs besoins, ce qui conduit didacticiens et rédacteurs de matériel pédagogique à se mettre à la recherche de nouvelles méthodologies. Par ce travail nous espérons apporter quelques idées sur une approche nouvelle et souligner les facteurs importants qu'il faut prendre en considération pour l'élaboration de cette approche.

De plus, nous voulons par ce travail inciter le professeur de langues et les autres usagers des méthodes à réfléchir sur les problèmes fondamentaux de leur métier et à changer leur attitude envers l'apprenant et la situation d'apprentissage et même à prendre un rôle plus actif en restructurant les cours pour mieux répondre aux besoins du public visé.

En dernier lieu, il faudrait signaler que la majeure partie de la bibliographie relative à la problématique traitée dans ce travail est en anglais; nous croyons faire oeuvre utile en mettant cette documentation à la disposition des lecteurs francophones.

Finalement, ce travail, sans prétendre créer une nouvelle méthodologie dans ce domaine, a été fait dans l'espoir d'explorer ce qui pourrait être éventuellement une nouvelle approche, surtout dans certaines situations spécifiques d'apprentissage. L'application possible de l'hypothèse d'interlangue à l'enseignement des langues secondes a déjà été effleurée par certains linguistes, mais en général l'on ne va pas plus loin que la formulation de la question (*Svartvik*, 1973). Nous avons pris la relève en examinant et en développant cette notion, en ajoutant des données d'autres domaines de la linguistique et de la didactique des langues afin d'arriver à une proposition concrète pour l'application de l'hypothèse d'interlangue à l'enseignement des langues secondes.

Reste à savoir si, dans une étape ultérieure à ce travail, cette tentative d'explorer de nouveaux terrains peut aboutir à une véritable mise en pratique de ces idées, autrement dit s'il est possible (1) d'élaborer un système réduit pour l'enseignement du français à un public donné, (2) de le mettre en pratique et (3) d'évaluer les résultats.

NOTES

1. Les termes "apprentissage" et "acquisition" seront utilisés de la façon suivante à travers ce travail: (1) apprentissage - la maîtrise d'une langue vue comme un ensemble de comportement acquis; apprentissage par essais et erreurs, par conditionnement et par mémorisation; (2) acquisition - la maîtrise d'une langue vue comme la mise en oeuvre d'une compétence quasi innée; le développement progressif. (Voir Galisson et Coste (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette).
2. Nos italiques.
3. Selon la terminologie utilisée en Angleterre: cf. *Teaching Language to Adults for Special Purposes*. Publication du CILT de Londres, 1974.

PREMIERE PARTIE

DEVELOPPEMENT DE LA NOTION DE SYSTEMES APPROXIMATIFS

1.1 Introduction

Dans cette première partie, nous nous proposons de faire une présentation analytique de la recherche récente relative au développement du concept de systèmes approximatifs en examinant des études théoriques et expérimentales tant en anglais qu'en français. Par la suite, nous ferons état de l'extension de cette recherche aux notions de fossilisation et pidginisation. Et en dernier lieu nous exposerons les problèmes qui découlent de la recherche dans le domaine de l'acquisition du langage.

Tout d'abord, il nous semble important de situer le développement du concept de système approximatif à l'intérieur de la linguistique, et plus particulièrement dans ses relations avec les langues secondes (1) et l'analyse des erreurs. En 1929, Henri Frei, dans son étude intitulée *La grammaire des fautes*, passe en revue les fautes en français, langue maternelle, pour délimiter les difficultés intrinsèques du français. Frei constate que, puisque la norme socialement reconnue de la langue française ne répond pas nécessairement aux exigences de la communication, les fautes commises portent souvent des corrections - en termes de clarté, d'économie, de régularisation - à la norme.

Dans une optique différente, à mesure que l'on commence à considérer l'acquisition d'une langue seconde comme la juxtaposition de deux systèmes, on s'intéresse de plus en plus à l'analyse de ces deux systèmes et aux interférences qui en découlent. Weinreich en 1953 dans *Languages in contact* a développé le concept d'interférence interlinguale, mais c'est surtout Robert Lado en 1957 dans son livre *Linguistics Across Cultures* qui a souligné l'importance de l'analyse contrastive et qui en a développé la méthodologie. L'interférence entre les systèmes de la première langue et de la langue seconde semblait expliquer les difficultés qu'éprouvaient les adultes dans l'acquisition d'une langue seconde. Lorsque les deux langues se ressemblent, on s'attend à avoir un transfert positif. Il y aurait par contre transfert négatif lorsque les deux langues n'ont pas exactement les mêmes éléments, ou lorsqu'un élément de la langue-cible n'existe pas du tout dans la langue maternelle. Par exemple, l'étudiant anglophone aurait de la difficulté à prononcer le /r/ français à cause de ses caractéristiques articulatoires en français ou encore le /y/ qui n'existe pas en anglais.

Dans son application à l'enseignement, on a attribué à l'hypothèse de l'analyse contrastive un rôle prévisionnel ainsi qu'un rôle explicatif des difficultés d'apprentissage d'une langue seconde. Ce rôle prévisionnel ("strong version" de l'hypothèse contrastive) a été développé par Lado, s'appuyant sur le travail de Frie, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Wardhaugh, 1974, p. 12): le but était de prédire les erreurs ou les difficultés

que pourrait éprouver l'apprenant d'une langue seconde et, par voie de conséquence, élaborer le matériel pédagogique de manière à pallier ces difficultés.

D'autres linguistes, cependant, n'attribuent qu'un rôle explicatif ("weak version") à l'analyse contrastive: celle-ci permet l'analyse des difficultés observées dans le discours produit par l'apprenant. Le linguiste essaiera, à partir de ces données relevant de la performance de l'apprenant en langue-cible, d'expliquer les difficultés en se référant à ce qu'il connaît des systèmes des deux langues en question. Wardhaugh (1974) n'est pas le seul à souligner les inconvénients - voire l'impossibilité - pour le linguiste de répondre aux exigences de la "strong version". L'application de la méthode contrastive à l'aspect phonologique permet d'accorder à cette approche une certaine valeur prévisionnelle de même qu'un pouvoir explicatif. Par contre, les résultats des études portant sur des données syntaxiques ou lexicales se révèlent peu concluantes en ce qui concerne la prédiction des difficultés d'apprentissage (Wardhaugh, 1974).

En outre, de plus en plus les recherches entreprises n'attribuaient qu'une partie des erreurs à l'interférence interlinguale. Selon Corder (1967), les erreurs commises ne concordent pas nécessairement avec les prédictions de l'analyse contrastive et, il semble que certaines erreurs ne puissent pas être attribuées à l'interférence interlinguale (Nemser, 1971).

La méthode contrastive est critiquée aussi dans ce sens qu'elle constitue une approche théorique et abstraite qui porte sur l'analyse des deux systèmes en présence. Dans une perspective structuraliste, cette approche considère une langue comme un tout global et ordonné, même statique, qui existe en entier chez l'individu (Noyau, 1976). Ce n'est que récemment que les chercheurs ont commencé à comprendre qu'il faut prendre en considération l'utilisation de la langue dans les situations de communications réelles (Dittmar, 1976, p. 172). En outre, l'analyse contrastive néglige d'autres facteurs, qui pourraient influencer la situation d'apprentissage, comme les stratégies d'apprentissage propres à l'étudiant, l'expérience antérieure d'autres langues, etc. L'application de l'approche contrastive se limite en général 1) à une situation d'intervention pédagogique: il n'est pas question de situations d'apprentissage naturelles, non-scolaire; et 2) à l'apprentissage des langues secondes: la question de l'acquisition de la langue maternelle n'est guère abordée dans les études contrastives.

Ainsi, l'analyse des erreurs, c'est-à-dire l'étude des erreurs relevées dans le discours encodé par l'apprenant d'une langue cible, a pris la relève. Frei, cité ci-dessus, s'est limité à l'étude des erreurs dans la langue maternelle; depuis son travail, l'analyse des erreurs a pris une place très importante dans la recherche en langues secondes. Au début, la plupart des études portaient sur l'interférence interlinguale (Nemser, 1971; Selinker, 1969) mais les études plus récentes (Selinker, 1972; Dulay et Burt, 1974c) essaient de dégager d'autres sources d'erreurs, erreurs dites intralinguales.

L'analyse des erreurs ne prétend pas avoir une valeur prévisionnelle. Elle se limite à l'étude de la performance, c'est-à-dire de l'utilisation que l'apprenant fait de la langue cible. De plus, au lieu de considérer les systèmes des deux langues en termes statiques, cette analyse reconnaît le fait que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus dynamique où les deux systèmes se rencontrent à l'intérieur d'un individu, modelé par nombre de facteurs ayant le pouvoir d'influencer l'apprentissage graduel de la langue cible

(Nemser et Slama-Cazacu, 1970). Les chercheurs s'intéressent alors au langage encodé par l'apprenant et l'analyse des erreurs devient le terme le plus général, incorporant l'analyse contrastive, ce qui permet d'étudier et d'expliquer ce système nommé "système approximatif" ou "interlangue" (2). (Svartvik, 1973, p. 8-10).

1.2 Documentation générale et études théoriques

Dans les publications récentes sur l'acquisition des langues secondes et à l'analyse des erreurs (Svartvik, 1973; Schumann et Stenson, 1974; et Richard, 1974), la notion d'interlangue constitue l'hypothèse essentielle pour expliquer ce qui se passe chez l'apprenant d'une langue seconde. Dès la publication en 1967 d'un article intitulé "*The Significance of Learner's Errors*", de S.P. Corder, on met de plus en plus en cause le rôle du maître et on se consacre à découvrir et ensuite à décrire la nature de l'activité créatrice de l'apprenant: l'objet primordial de la recherche devient l'étudiant et ce qu'il apporte à la situation d'apprentissage. Au moyen de l'analyse des erreurs, combinée à l'analyse contrastive, on espère arriver à une description de la réalité psychologique de l'apprenant pour pouvoir par la suite faciliter l'apprentissage et améliorer l'enseignement des langues secondes.

Afin d'explorer l'apport possible du concept de système approximatif comme modèle pour enseigner une langue seconde, nous nous proposons d'abord, à l'intérieur de ce chapitre, d'examiner le développement de ce concept et de faire état de la recherche psycholinguistique relative aux systèmes approximatifs.

Dans son article de 1967, Corder a avancé une hypothèse qui a eu comme résultat un changement important des attitudes quant à la vision que l'on se fait des erreurs commises par les étudiants. Corder signale qu'un bon professeur devrait pouvoir éviter de considérer les erreurs uniquement comme des "fautes" (3). Il devrait selon les principes de la méthode audio-linguale et de l'analyse contrastive, analyser ces erreurs afin d'éclaircir les processus par lesquels s'opère l'acquisition des langues maternelles et des langues secondes. Pour appuyer son hypothèse, Corder cite Brown et Bellugi (1964) qui ont déjà utilisé cette notion pour étudier l'acquisition par les enfants de la syntaxe de leur première langue. Corder reprend les théories des psycholinguistes du développement, tels que McNeill, Lenneberg, Slobin, selon lesquels l'enfant recèle en lui une capacité, une prédisposition innée, d'apprendre une langue; cette capacité créatrice fait que l'enfant acquiert lentement, à travers une dizaine d'années, la maîtrise de sa langue maternelle, y compris la capacité de changer de style ou de niveau de langue selon la situation. A partir de l'input venant de sources diverses, selon Corder, l'enfant organise, structure et recrée une grammaire générative pour sa langue maternelle, qui le rend capable d'encoder et de décoder une infinité de phrases. Cette capacité créatrice est, quand même, déterminée (gouvernée) par des règles ("rule-governed creativity" de Chomsky, 1968; Lawler et Selinker, 1971). Ces règles déterminent la formation des concepts, la perception, aussi bien que la formation des phrases (Termaine, 1975).

Corder développe son hypothèse en citant des études faites sur les erreurs en langue maternelle. Dans le langage des enfants, le type d'erreurs caractérise, à chaque étape, le niveau de développement langagier. On ne demande pas que l'enfant parle comme un adulte; on tolère ses "fautes", car on sait que ce n'est qu'une étape dans son développement. Brown et Bellugi (1964)

constatent que les erreurs dans la performance de l'enfant laissent entendre que l'enfant possède des règles de grammaire (voir les études sur les phrases de deux mots - *Brown et Bellugi, 1964 et McNeill, 1966*). Grâce à l'interprétation de ces erreurs, on aura accès aux processus psycholinguistiques opératifs.

Ainsi, si l'on suit le cheminement de Corder, une étude des erreurs produites par l'apprenant d'une langue seconde donnerait aussi des indications sur les processus psycholinguistiques et sur le système "intermédiaire" créé par l'apprenant au fur et à mesure qu'il apprend la langue cible, ce système n'étant pas l'équivalent du système d'un locuteur adulte natif de cette langue. Corder constate qu'un nouveau système se crée pour répondre à chaque stade du développement langagier de l'apprenant. Selon Corder, l'acquisition d'une langue seconde se fait par des stratégies pareilles à celles qu'utilise l'enfant en train d'acquies sa première langue, ce qui ne veut pas dire nécessairement que les stratégies sont utilisées dans le même ordre. Comme l'enfant qui commence par des phrases de deux mots - une sorte de langage télégraphique -, l'apprenant semble vouloir réduire les règles de la langue cible à un système plus simple. (Les apprenants adultes cependant ne régressent pas au point de produire des énoncés de deux mots) (4). De tout ce qui est disponible à l'apprenant, celui-ci n'intériorise que ce qui entre dans les limites de ses stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire ce qui a du "sens" pour lui à cette étape de l'acquisition de la langue cible. Ainsi, ce sont les erreurs qui nous renseignent sur ce qui se passe chez l'apprenant, en nous donnant des indices sur les mécanismes psychologiques qui seraient à l'origine du comportement langagier.

Néanmoins, les recherches actuelles ne permettent pas de répondre à la question de savoir si l'hypothèse de l'interlangue représente une réalité mentale ou si elle ne constitue qu'un moyen d'analyse. Tout dans ce domaine n'est que spéculatif, mais les chercheurs essaient, à partir de ces spéculations, de donner forme à une optique nouvelle pour l'acquisition des langues.

Dans les études sur l'analyse des erreurs, on peut trouver deux niveaux d'analyse: une simple description ou une typologie des erreurs, et une tentative de déterminer les sources des erreurs. C'est ce dernier niveau qui nous intéresse ici. Corder (1967) décrit deux types d'erreurs: 1) les erreurs non-systématiques, dues à la fatigue, aux lapsus, qui ne reflètent pas le niveau de connaissance de la langue cible; 2) les erreurs systématiques qui révèlent la compétence sous-jacente de l'étudiant à un moment donné de l'apprentissage. Ce n'est que dans le premier type que l'on retrouve les vraies "fautes", c'est-à-dire celles qui relèvent de la performance et qui pourraient être corrigées par l'apprenant lui-même.

Ainsi, selon Corder, seules les erreurs systématiques sont pertinentes pour informer le professeur quant au progrès de l'étudiant et pour renseigner le chercheur sur les stratégies d'apprentissage. Mais les erreurs informent aussi l'étudiant: le feedback de ses erreurs lui permettrait de vérifier si l'hypothèse de la langue cible qu'il est en train de tester est exacte. Corder pense que les erreurs sont l'expression des tentatives de l'apprenant pour organiser les données de la langue cible. Selon lui, le rôle du professeur est d'encourager ces stratégies et de donner libre cours à ces investigations de la langue cible et de ses systèmes.

La tâche d'apprendre une langue peut donc être vue comme un problème à

résoudre: l'apprenant procède par tâtonnements, par essais, pour arriver à une solution, cette solution dans le cas de l'apprentissage d'une langue étant la capacité de communiquer dans la langue cible. Pour cela, il lui faut maîtriser les règles linguistiques et sociolinguistiques de cette langue. Ces tâtonnements et ces investigations, même si elles aboutissent au début à la production d'erreurs, ne sont pas nécessairement inhibitrices; elles facilitent plutôt l'emploi de la langue cible comme un locuteur natif.

Corder précise ses hypothèses dans un autre article (1971), fondamental pour le concept de système approximatif, intitulé "*Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*". De son point de vue, le langage de l'apprenant en langue seconde, ou peut-être d'un groupe d'apprenants, est une sorte de "dialecte". Il base cette hypothèse, d'abord, sur le fait que ce langage est systématique et que par conséquent il a une grammaire propre. Deuxièmement, le langage de l'apprenant est en concordance avec quelques phrases et structures de la langue cible. Donc, d'après une définition linguistique du concept de dialecte, selon laquelle deux dialectes d'une même langue devraient partager quelques règles de grammaire, ce langage de l'apprenant est un dialecte de la langue cible (Corder, 1971, p. 147).

Corder appelle ce phénomène un "dialecte idiosyncratique"; chaque dialecte a des règles de grammaire, dans une large mesure, particulières à l'individu qui le parle. Elles ne peuvent pas s'expliquer par les règles de grammaire de la langue seconde en question. Il y a deux marques distinctes de ces dialectes: ils ne sont pas facilement interprétables (on ne peut aisément leur assigner une description linguistique), et ils ne sont pas stables. En outre, ces dialectes ne sont pas la langue de communication d'un groupe social car ils sont particuliers à un individu.

Corder analyse quatre classes de dialectes idiosyncratiques: la première est le langage des poèmes; la deuxième, la performance d'un aphasique; la troisième, le langage de l'enfant en train d'apprendre sa première langue. La quatrième classe est celle de l'apprenant d'une langue seconde, qu'il appelle "dialecte transitionnel", pour mettre en relief la nature transitoire, non stable, de ce type de dialecte. Puisque l'étudiant ne connaît pas encore toutes les règles de la langue cible, il se crée son propre système pour pouvoir communiquer; les phrases "fautives" sont forcément idiosyncratiques. Or, selon Corder, il ne faut pas supposer que ces phrases sont essentiellement "fautives"; elles ne sont fautives que par rapport au système intégral de la langue cible. Elles sont par contre bien formées en termes du dialecte transitoire de l'apprenant à un moment donné de son développement langagier.

Comment passer de l'étude des fautes d'un individu à celles d'un groupe de sujets? C'est un des problèmes délicats que soulève l'analyse des erreurs. Cependant, si le linguiste peut étudier le langage d'un enfant de trois ans, c'est que l'on prend pour acquis que le langage de tous les enfants de trois ans, de même milieu socio-économique, aura des éléments en commun. La situation est similaire pour des groupes d'étudiants d'une langue cible même si on a des difficultés pour contrôler l'homogénéité du groupe (5). On peut considérer qu'il s'agit là d'une constante pour toute recherche dans le domaine des sciences sociales, mais on arrive quand même à extrapoler, à partir des données, pour caractériser les tendances principales.

Dans un article récent (1974a), inclus dans *Techniques in Applied Linguistics*, Corder regroupe ses idées et y ajoute quelques précisions. Il réaffirme sa distinction entre les erreurs "non-systématiques" produites lorsque

l'apprenant ne connaît pas les règles propres à la langue, c'est-à-dire celles qui remettent en question sa compétence dans la langue cible. Dans le premier cas, il faut s'attendre à ce que les locuteurs natifs fassent aussi des fautes similaires, car les règles sociolinguistiques qui gouvernent l'usage du code ne sont pas nécessairement connues par tous les locuteurs natifs d'une langue (6). Selon Corder, dans une situation de communication interpersonnelle, les erreurs de registre ou de niveaux de langue, ne sont pas aussi graves que les erreurs de référent, car les locuteurs sont assez tolérants envers ce type de "fautes". Par contre, les erreurs du second groupe, celles qui se produisent au niveau du système de la langue cible, auront des conséquences plus graves. Ainsi par exemple, lorsque l'apprenant ne choisit pas la structure correcte pour démontrer une relation entre deux phrases, c'est-à-dire qu'il utilise mal les charnières, l'intelligibilité de la phrase est mise en question.

Puisque les locuteurs natifs font aussi des fautes de registre ou de niveaux de langue dans leur utilisation du code, il faut se demander quel niveau de compétence de communication on peut attendre du locuteur d'une langue seconde. Cette notion de compétence de communication (7) sera développée dans la deuxième partie de ce travail.

Ce concept de système intermédiaire a aussi été développé par Selinker, qui a beaucoup contribué à cette recherche sur les systèmes approximatifs. Dans un premier article (1969), il formule une hypothèse, semblable à celle de Corder, mais en utilisant l'expression "interlangue"; il met surtout en cause le transfert des structures de la langue maternelle à la langue seconde.

Selon la méthodologie de l'analyse contrastive, le transfert s'opère d'une langue à une autre à tous les niveaux: phonologique, syntaxique, et sémantique. Au lieu d'examiner les exemples de ce phénomène comme une collection d'erreurs et de structures bien formées selon que le transfert est positif ou négatif, Selinker constate qu'il se crée un nouveau système qu'il appelle "interlangue"; l'apprenant se construit un système de comportement verbal structuré, où l'on retrouve des erreurs et des non-erreurs, par lequel il essaie de communiquer dans la langue cible.

Pour observer l'existence de ce phénomène, Selinker a mené une étude des énoncés élicités (8) étudiants israéliens; son corpus était composé de phrases en hébreu, de phrases anglaises de ces mêmes étudiants, et de phrases anglaises d'un groupe de sujets américains (9). Selinker prévoit que dans les phrases en hébreu, il y aura une tendance significative à utiliser un seul syntagme après le verbe, s'il y a un choix de syntagmes post-verbaux. De plus, il s'attend à ce que cette même structure soit produite dans les phrases anglaises des israéliens, c'est-à-dire dans leur interlangue ou leur système intermédiaire.

Or, c'est exactement ce qu'il a trouvé dans l'analyse du corpus. Pour les syntagmes (V + OBJET + COMPLEMENT DE TEMPS) et (V + OBJET_s (i.e. pronom) + COMPLEMENT DE LIEU), il n'a trouvé aucun contre-exemple dans l'interlangue: toutes les phrases avaient la même structure en hébreu et dans l'interlangue. Même une norme (10) de l'hébreu où la structure du syntagme change selon la sémantique de la phrase trouverait écho dans l'interlangue. Par exemple, normalement, on trouve: (V + OBJET_N (nom) + COMPLEMENT DE LIEU). Cependant lorsqu'on parle de sujets étudiés à l'école, il y a renversement des compléments.

- V + Ob_n + Comp de lieu: I bought my watch in Tel Aviv
 + V + Comp. de lieu + Ob_n: I study in the university biology

L'étude statistique donne les résultats suivants:

Catégories sémantiques	Hébreu		Interlangue	
	Ob _n + Comp. de lieu	Comp. de lieu + Ob _n	Ob _n + Comp. de lieu	Comp. de lieu + Ob _n
Autres	64	1	77	0
Concernant l'école	1	48	1	60

Donc le choix de la concentration des éléments à l'intérieur du syntagme est transféré de la première langue de l'élève à sa langue intermédiaire quand le sujet de la phrase véhicule le même sens que la phrase en hébreu.

Ainsi, Selinker voit trois types de transfert syntaxique: 1) positif: lorsque les structures sont les mêmes; dans ce cas il n'y aura pas d'erreurs; 2) négatif: les structures diffèrent; donc, des erreurs se produisent; 3) neutre: dans ce cas on ne peut pas tirer de conclusions significatives.

Ainsi, dans cet article, Selinker, même en postulant un système intermédiaire encodé par l'apprenant, s'intéresse uniquement aux phénomènes langagiers interlinguaux.

Cependant, dans son article "Interlanguage" de 1972, Selinker élargit son hypothèse pour inclure d'autres sources possibles des erreurs observées chez l'apprenant, et il tente de décrire ce qu'il appelle les "structures psychologiques latentes" qui sont activées lorsqu'un individu essaie d'apprendre une langue seconde.

Selon Selinker, le comportement verbal révèle ce qui se passe lorsque l'apprenant essaie de communiquer dans la langue cible: les éléments de ce comportement verbal, y compris les erreurs, donneront la partie observable - une sorte de "structure de surface" - de la réalité mentale sous-jacente des processus d'acquisition. Selinker postule une structure latente ("latent language structure") potentielle, qui n'est actualisée que lorsqu'une personne se trouve devant la tâche d'apprendre une langue seconde.

Cette notion d'une structure psychologique innée rappelle Lenneberg (1967) pour qui la structure langagière latente sera l'équivalent neurobiologique d'une grammaire universelle, actualisée dans le système d'une langue particulière pendant le développement cognitif et perceptif de l'enfant. Selinker accepte cette hypothèse et y ajoute la sienne. Il postule l'existence d'une structure psychologique latente en addition à celle de Lenneberg. Pour qu'un étudiant atteigne la compétence d'un locuteur natif, il faudra qu'il actualise cette

structure latente. Parce que très peu de gens atteignent ce niveau (seulement 5% de la population étudiant une langue seconde), Selinker s'intéresse plutôt à la grande majorité qui n'atteint qu'un niveau limité de compétence dans la langue cible.

En visant la langue cible, les apprenants produisent des énoncés qui ne correspondent ni aux normes de leur langue maternelle ni aux normes de la langue cible. Selinker identifie cinq processus dans ce comportement langagier. Le transfert des éléments de la langue maternelle à l'interlangue n'est que le premier de ces processus; il y ajoute un deuxième, le transfert des habitudes d'apprentissage. Il y a en troisième lieu les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire les stratégies, propres à l'apprenant, utilisées pour intérioriser les éléments de la langue seconde. Fais l'apprenant peut avoir aussi des stratégies pour communiquer dans la langue cible avec les locuteurs natifs; Selinker les appelle "stratégies de communication".

En voici quelques exemples: l'apprenant peut formuler ses phrases de façon à éviter l'emploi des formes tu/vous, s'il ne connaît pas les règles sociolinguistiques propres à des situations concrètes; il peut utiliser une forme phonétique entre /ɛ/ et /yn/ ou /lə/ et /la/ s'il ne se souvient pas du genre d'un mot ou, dans un magasin, il peut demander deux items du même article pour éviter le singulier; la forme "aller + infinitif" - couramment utilisée en français dans la langue parlée - peut être généralisée pour éviter les formes plus longues du futur (morphologique) et pour éviter des prononciations difficiles (comme je "préférerai").

Finalement, la dernière source d'erreurs est représentée par la surgénéralisation des règles et des éléments sémantiques de la langue cible; il s'agit de l'application d'une règle où elle ne devrait pas être appliquée, mais toujours à l'intérieur de la même catégorie grammaticale, ou du même champ sémantique (exemple: nous prenons, vous prenez, vous faites, vous disez) (11).

Selinker a essayé ainsi d'établir une typologie des erreurs, qui permettrait de déterminer leurs sources. Or, comme nous le verrons par la suite, il existe une certaine confusion en ce qui concerne la définition des types d'erreurs et les typologies des sources des erreurs. Par exemple, certains autres auteurs considèrent la surgénéralisation comme une simplification du système de la langue cible, servant à éliminer les marques morphologiques redondantes dans la langue écrite. Il ne s'agit là que d'un exemple des difficultés que rencontrera le chercheur dans les études poursuivies dans ce domaine. L'autre difficulté, particulièrement frappante, découle du manque de clarté dans les définitions et les concepts de base.

Tarone, Cohen et Dumas (1976a) ont établi une typologie qui regroupe les idées et les motivations portant sur les "stratégies de communication", propres à l'interlangue de l'apprenant, pour ensuite les catégoriser de la manière suivante:

- 1) le transfert négatif: si l'apprenant ne sait pas comment dire quelque chose dans la langue cible, il a recours à la traduction de ses pensées en langue maternelle avec le lexique de la langue cible;
- 2) la surgénéralisation: ce phénomène existe lorsqu'une règle de la langue cible est appliquée à une forme incorrecte (il a tombé, au lieu de il est tombé) ou dans un contexte inapproprié (je suis pleine, au lieu de je n'en peux plus);

- 3) les patterns préfabriqués: (voir *Hakuta*, p. 45);
- 4) la sur-élaboration: il s'agit des fautes de niveaux de langue;
- 5) la technique qui consiste à éviter ce que l'apprenant ne sait pas ("avoidance"): à la question "combien de pommes avez-vous?", on répondra systématiquement "j'ai trois pommes", au lieu de "j'en ai trois", si l'on ne sait pas employer la forme "en".

Cette typologie de stratégies de communication reste cependant au niveau de la description linguistique des énoncés produits par l'apprenant. Cette répartition soulève certaines difficultés surtout en ce qui a trait au transfert négatif et à la surgénéralisation, car il semble difficile d'établir avec précision l'apport de ces deux stratégies. Tarone, Cohen et Dumas disent ceci à ce sujet:

"In reality, it may not be possible to firmly establish whether a learner is utilizing the communication strategy of transfer (from the native language) or of overgeneralization in producing an interlanguage form. He may, in fact, be utilizing some combination of both". (p. 80)

Or, Taylor (1975b), Dommergues et Lane (1976) et Canale *et al.* (1977) suggèrent que l'interférence (le transfert négatif) et la surgénéralisation sont deux manifestations linguistiques différentes du même processus psychologique. Pour Canale *et al.* il s'agit du processus de simplification: le transfert négatif est un processus de simplification "intersystématique", comme l'emploi de *sur*: sur la radio (on the radio), sur la télévision (on television) et sur le train (on the train); la surgénéralisation est un processus de simplification "intrasystématique", comme *sur la rue* utilisé à la place de *dans la rue* (p. 72). Taylor développe cette idée: quand l'apprenant d'une langue seconde simplifie la grammaire de cette langue, il allège sa tâche d'apprentissage; qu'il s'agisse de la surgénéralisation ou du transfert de sa première langue, il évite d'apprendre de nouvelles règles de la langue cible. La différence que Taylor note est que, d'après ses recherches, il semble que le taux d'utilisation de la surgénéralisation est directement proportionnel au niveau de compétence dans la langue cible, l'utilisation du transfert étant inversement proportionnelle. Plus l'apprenant est avancé dans ses études de la langue seconde, plus il fera des erreurs attribuables à la surgénéralisation. Le débutant, forcément, parce qu'il ne connaît qu'une petite partie de la langue cible, tentera d'organiser l'input de cette langue selon sa première langue; un étudiant plus avancé sera plus porté à faire des généralisations selon ce qu'il sait de la langue cible.

Quels que soient les processus impliqués, le résultat est que la compétence interlangagière de l'apprenant pourrait subir un processus de "fossilisation". Il s'agit des règles morphologiques et des éléments phonologiques et syntaxiques fautifs que les apprenants conservent dans leur interlangue. Selinker croit qu'il s'agit d'un mécanisme qui existe dans la structure psychologique latente. Un exemple serait le /r/ anglais (rétroflexe), conservé dans l'interlangue française d'un anglophone qui apprend le français. Le fait que la plupart des locuteurs étrangers d'une langue cible continuent à parler avec un accent - "foreign accent" - est l'exemple le plus concret de fossilisation. Ces éléments continuent à exister quels que soient l'âge du locuteur, les années d'instruction ou les années de contact avec la langue cible. Pour certains, ces structures fossilisées ne sont que potentielles; elles ne se manifestent que lorsque le sujet parlant est perturbé et anxieux, lorsqu'il essaie de discuter un sujet difficile

et nouveau, ou même lorsqu'il est très détendu. Le locuteur régresse alors vers une interlangue, plutôt que vers sa langue maternelle. Pour d'autres, Selinker constate que l'interlangue représente le plus haut niveau de compétence en langue cible qu'il leur a été possible d'atteindre. Ils auront toujours un "accent étranger" dans la langue cible et ils continueront à faire des fautes dans l'utilisation de cette langue.

Cette notion de fossilisation du système intermédiaire de l'apprenant sera reprise plus tard, car elle devient presque un champ de recherche en elle-même. Selinker pense que les exemples de ce phénomène - comme de la langue cible telle qu'elle est utilisée par des immigrants - produiront des corpus féconds pour l'étude des systèmes approximatifs, car l'interlangue de l'immigrant - fossilisée - est plus stable, même figée. Le chercheur éviterait par là la caractéristique d'instabilité des systèmes approximatifs d'une personne toujours en situation d'apprentissage.

Selinker ajoute ainsi des notions importantes au développement du concept de systèmes approximatifs, surtout en ce qui concerne la fossilisation. Par contre, sa typologie de cinq processus reste discutable. De plus, sa notion de structure psychologique latente est loin d'être claire. Existe-t-elle en dehors ou à l'intérieur de la structure langagière de Lenneberg? Quelles sont ses caractéristiques et comment est-elle actualisée? Postuler une seule structure psychologique latente activée par les stimuli du discours en langue cible semble un peu gratuit; on pourrait peut-être aussi postuler toute une série de processus chimiques ou biologiques qui devraient être activés aussi par quelques stimuli du discours de la langue cible. Or, tout ce qu'on peut faire dans l'état actuel de la recherche psycholinguistique, c'est d'examiner d'un oeil critique toute généralisation de ce genre, car on est très loin de pouvoir avancer quoi que ce soit de certain sur le fonctionnement psychologique du comportement verbal.

Un troisième linguiste qui a étudié l'hypothèse d'un système approximatif de l'apprenant est Nemser (1971); selon lui, le système intermédiaire de l'apprenant varie en fonction de sa compétence dans la langue cible et en fonction d'autres facteurs, tels que les expériences d'apprentissage antérieures, les fonctions de la langue cible pour l'apprenant, les caractéristiques personnelles comme l'intelligence, la motivation, etc. Nemser insiste sur l'idée qu'un système approximatif succède à un autre, chacun correspondant à un niveau de compétence de l'apprenant:

$S \text{ (système)}_a \text{ (approximatif)}^1 \dots S_a^2 \dots S_a^n.$

S_a s'approche de la langue cible (L_c), mais S_a diffère de L_c pour la plupart des apprenants adultes. Ce système approximatif change constamment, mais à chaque étape il intériorise systématiquement un nouveau vocabulaire, de nouvelles structures.

Comme Corder et Selinker, Nemser cite l'occurrence systématique et fréquente d'éléments qui ne peuvent être attribués ni à la langue de départ ni à la langue cible:

- 1) des phonèmes intermédiaires;
- 2) des structures telles que: *go + ed* au lieu de *gone*; et
- 3) des syntagmes tels que: *What does Pat doing now?*

A force d'être obligé de communiquer dans la langue cible, l'apprenant parlera

un "learner pidgin", surtout s'il n'a pas encore appris les éléments de base de la langue.

Qu'il s'agisse de l'"interlangue" de Selinker, du "dialecte idiosyncratique" ou "transitoire" de Corder, ou du "système approximatif" de Nemser, l'essentiel est l'identification d'un système intermédiaire créé par l'apprenant en train d'apprendre une langue seconde. Ce système devient "une étape obligatoire de l'apprentissage", caractérisée par des erreurs, considérées non pas comme des anomalies, mais comme des manifestations "des procédures par lesquelles l'étudiant maîtrise progressivement une nouvelle langue". (Py, 1975, p. 45). De plus en plus, on reconnaît que l'existence de ces systèmes approximatifs est inévitable, c'est-à-dire que tous ceux qui apprennent une langue cible utiliseront ces systèmes, et la recherche commence à approfondir ce domaine dans le but de les caractériser pour ensuite faciliter l'acquisition des langues secondes.

Cette hypothèse d'une "interlangue" ou d'un "système approximatif" a intéressé beaucoup de linguistes qui ont étudié la possibilité de proposer des modèles dans le but d'expliquer certains aspects du phénomène. Ainsi, Dickerson (1975) essaie d'appliquer le modèle de variabilité, utilisé en sociolinguistique pour souligner une régularité sous-jacente, tout particulièrement en ce qui concerne les changements phonologiques d'une langue. En se basant sur un corpus de dix étudiants universitaires japonais apprenant l'anglais, Dickerson voit l'existence d'un comportement structuré ("general patterned behavior") dans leur interlangue, en dépit des évidences de variabilité. Ce comportement généralement structuré est la preuve d'un système interne, c'est-à-dire d'un système intermédiaire. Ce comportement varie selon le contexte phonétique des structures de la langue cible, et selon les styles ou les niveaux de langue. Dans ce dernier cas, ce serait donc le résultat d'un changement de situation sociolinguistique. Au niveau de la performance, ce comportement structuré (cette interlangue) se manifeste par l'emploi de "variantes multiples", y compris ce qu'on appellerait ailleurs "erreurs". Ainsi, Dickerson considère l'interlangue de l'apprenant comme un "système de règles variables" qu'il estime être un modèle valable pour décrire l'interlangue.

Dickerson, comme on vient de le voir, tire de la sociolinguistique des notions pour sa théorie. Cependant, la plus grande partie de la recherche sur l'interlangue relève de la psycholinguistique. Nemser, entre autres, a continué sa recherche dans le domaine des systèmes approximatifs avec la psycholinguiste roumaine Slama-Cazacu (1970). Les recherches ont été motivées par le scepticisme grandissant vis-à-vis de l'analyse contrastive. Leur approche du problème ajoute une dimension nouvelle à l'hypothèse de l'interlangue. Selon ces deux chercheurs, l'analyse contrastive procède comme si la langue maternelle et la langue seconde se rencontrent à l'intérieur de l'apprenant comme s'il s'agissait de systèmes statiques, *in vacuo*. On suppose en outre que ces deux langues coexistent *in toto* à l'intérieur de l'individu. Or, en réalité, l'apprenant n'intériorise la langue cible que petit à petit. Jamais la première langue et la langue seconde ne se rencontrent chez l'étudiant comme des entités complètes. La première langue et la langue seconde ne se rencontrent en tant que systèmes totaux que dans l'esprit de certains linguistes qui s'intéressent à un niveau d'analyse abstrait.

Ainsi, l'analyse contrastive ignore ce qui se passe pendant le processus d'acquisition et ne considère pas l'influence de ce processus sur le développement de la compétence de l'apprenant en langue seconde. L'apprenant

filtre, selon ses propres capacités cognitives et perceptives, les éléments de la langue cible et il n'arrive que graduellement à maîtriser la langue cible et ceci par une succession de systèmes approximatifs. Selon Nemser et Slama-Cazacu, il s'agit d'une "version idiosyncratique" de la langue cible, un système fragmentaire, non complet, mais structuré selon les mécanismes psychologiques de l'apprenant.

Néanmoins, par delà l'idée que chaque étudiant a son propre système approximatif - son système idiosyncratique - on peut parler aussi d'un système lorsqu'il s'agit d'un groupe d'étudiants dans la même situation de contact et au même niveau de compétence dans la langue cible. Le chercheur transcende les individus; il fait abstraction des particularités des systèmes approximatifs individuels pour pouvoir en parler d'une façon générale. Comme dit Martinet (1970, p. 145), "... nous nous sommes empressés d'oublier ces diversités afin de ne pas compliquer notre exposé". On a intérêt à simplifier les données du problème et à considérer les systèmes approximatifs comme étant semblables pour un groupe de sujets aussi homogène que possible (comme si ceux-ci formaient une communauté linguistique). Les variations importantes viennent des différences dans les expériences d'apprentissage de chaque individu, y compris le modèle de la langue cible auquel il a été exposé, les différences de compétence dans la première langue, et les caractéristiques psychologiques de chacun.

De plus Nemser et Slama-Cazacu citent deux concepts théoriques déjà acceptés en psychologie développementale de l'apprentissage, qui peuvent être avancés pour soutenir l'hypothèse que le comportement langagier de l'apprenant constitue bien un système: 1) le fait que la rétention d'éléments ne se fait pas au hasard, sans organisation; 2) le fait que la rétention d'éléments phonologiques, grammaticaux et lexicaux, nécessaires pour la communication, suit le principe du moindre effort. Le processus d'acquisition procède par étapes; à chaque étape, ce qui a été déjà appris influencera ce qui est en train d'être intériorisé par l'apprenant et ainsi de suite.

Les caractéristiques de ce processus font l'objet d'une autre étude de Slama-Cazacu (1973); l'auteur se pose ici le problème théorique de savoir s'il existe un seul processus universel ou seulement un pattern inné qui polarise tous les faits de la langue cible en question, ce pattern variant selon la langue cible. Par "processus universel", l'auteur entend un mécanisme sous-jacent qui s'opère à l'intérieur de l'individu et qui existe chez tous les hommes, c'est-à-dire qui n'est spécifique ni à une langue, ni au comportement verbal (12). D'après ses recherches sur un groupe de Roumains en train d'apprendre l'anglais elle trouve qu'il y a des processus universaux chez les enfants et chez les adultes, qui sont mis en oeuvre lorsqu'il faut apprendre des langues secondes. Les erreurs dans les systèmes intermédiaires nous servent comme "des indices des difficultés (et de leur hiérarchie) auxquelles se heurte l'élève, donc des points "sensibles" dans l'apprentissage". (p. 67) L'auteur voit une certaine stratégie adoptée par l'apprenant qui semble faciliter la mémorisation des faits et la conservation de son temps ou de son énergie. Selon Slama-Cazacu, les erreurs sont "le produit logique du fonctionnement parfait d'une technique ou de stratégies humaines d'apprentissage". (p. 77)

Dans sa recherche, Slama-Cazacu a trouvé un processus d'apprentissage qu'elle considère comme universel, qui existe dans l'acquisition d'une première langue ou d'une langue seconde. Il s'agit de la régularisation de la langue

là où elle apparaît irrégulière à l'apprenant: celui-ci remplace une forme irrégulière par une forme régulière ("je m'en vas", pour "je m'en vais"). Ces formes de la structure de surface correspondent dans la réalité mentale de l'apprenant au phénomène de l'auto-formulation de règles, processus qui aboutit chez l'apprenant à la création de son propre système de règles.

Dans la psychologie développementale (par exemple, McNeill, 1970), ce phénomène de la régularisation est le résultat d'un mécanisme profond de la pensée, de certaines opérations rationnelles. Chez l'enfant, en train d'acquiescer sa première langue, on trouve l'emploi correct des formes irrégulières des verbes, mais ceci est suivi d'une période de temps où toutes les formes des verbes au passé seront régularisées. Plus tard, il y a un retour éventuel à l'emploi correct de ces formes irrégulières.

Slama-Cazacu n'est pas le seul chercheur qui estime que la régularisation est un phénomène qui explique ce qui se passe, en partie, dans la création des systèmes approximatifs chez l'apprenant. Valdman (1974) est d'avis que, surtout au début de l'apprentissage, l'interférence de la langue maternelle est importante, mais que la plupart des erreurs ne peuvent pas s'expliquer par le transfert négatif. Il cite entre autres procédés, dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, la régularisation résultant des inflexions dans l'application de certaines règles.

Le problème est évidemment de savoir si la régularisation est un véritable processus - une opération cognitive de l'être humain - ou s'il ne s'agit que d'un phénomène, le résultat au niveau de la réalité observable d'une structure dynamique, même neurobiologique. Richards (1971b), quant à lui, partage l'opinion de Valdman voulant que l'interférence de la première langue ne soit pas un facteur très important pour expliquer le langage d'un bilingue s'exprimant dans sa langue seconde. Selon Richards, en plus de ces erreurs interlinguales, il existe aussi des erreurs intralinguales et développementales, communes à tous ceux qui apprennent une langue cible, quelle que soit la langue de départ et communes aux enfants qui acquièrent cette langue cible comme leur langue maternelle (13). L'origine de ces fautes est donc à trouver dans le système de la langue cible. Richards cite aussi les stratégies d'acquisition de l'apprenant aussi bien que les méthodes d'enseignement comme causes possibles des erreurs. Ces facteurs produisent la typologie suivante d'erreurs: la surgénéralisation, l'ignorance des contraintes linguistiques (Il fait étudier les enfants → Il fait les étudier, au lieu de "Il les fait étudier"), l'application incomplète ou partielle des règles (on évite par exemple la formation syntaxique des questions), et la création de fausses hypothèses (Richards, 1971b, pp. 206-212).

Dans une publication du Centre international de recherche sur le bilinguisme (1971a), Richards reprend et élabore ses idées dans une étude de la performance de deux sujets bilingues. Comme l'acquisition de la première langue, l'apprentissage d'une langue seconde est lié à l'apprentissage en général: le développement de l'intelligence, la cognition et la perception. Tous ces facteurs, plus les structures et les règles de la langue qu'il est en train d'apprendre, détermineront le système intermédiaire que l'étudiant produit au fur et à mesure qu'il essaie de communiquer dans cette langue.

Richards nous amène ainsi à deux sources d'erreurs non encore spécifiées: les irrégularités dans le système de la langue cible et les erreurs résultant des méthodes d'enseignement. Dans cette première catégorie, il convient de

citer d'abord l'étude de Duskova (1969) qui a étudié un corpus d'erreurs d'un groupe de techniciens scientifiques tchèques apprenant l'anglais comme langue de spécialité: elle a trouvé trois sources possibles de fautes systématiques grammaticales:

- 1) le transfert négatif de la langue maternelle (l'interférence paralinguale), soit là où les deux langues diffèrent, soit là où le concept n'existe pas en langue maternelle;
(par exemple, il n'y a pas d'articles en tchèque; donc, absence de point de référence)
- 2) l'interférence d'autres éléments dans le système morpho-syntaxique de l'anglais ou du sous-système (l'interférence intralinguale), comme la confusion dans l'emploi du participe passé, de l'infinitif et du gérondif;
- 3) l'interférence avec d'autres fonctions d'un élément dans le système de l'anglais; (par exemple, les emplois multiples du mot "would" comme auxiliaire, etc.)

Lorsqu'il s'agit d'erreurs dans le lexique, il est surtout question de confusion à cause du système de l'anglais ou à cause du fait que la notion sémantique n'existe pas en tchèque. Ainsi, Duskova met en relief l'influence de la langue cible elle-même sur la production des erreurs et, par conséquent, sur le développement de l'interlangue.

Quant aux erreurs qui résultent des méthodes d'enseignement, le travail de Sheen (1976) traite de ce problème. Sheen cite surtout les méthodes "inductives", c'est-à-dire les méthodes audio-visuelles, basées sur une approche behavioriste, qui, selon lui, se limitent à la présentation des structures qui se prêtent à cette méthode et procèdent donc à une simplification des règles. Il semble que cette méthode soit inadéquate pour l'enseignement des structures complexes et nuancées: on évite les structures difficiles et on laisse à l'apprenant la tâche de "deviner des règles" lui-même. C'est une stratégie dangereuse lorsqu'il s'agit des nuances et des subtilités d'une langue. Sheen voit deux résultats de cette simplification poussée: 1) la neutralisation des nuances dans l'emploi des formes et 2) la fossilisation de cet emploi erroné. La subordination des éléments à enseigner à la méthode fait que l'input auquel l'apprenant se trouve exposé ne représente pas la langue telle qu'elle est utilisée par un locuteur natif.

Jain (1974) a aussi étudié l'apport des méthodes d'enseignement au développement de l'interlangue en analysant l'anglais de l'Inde. Quelques exemples suffiront pour démontrer le résultat des processus de simplification de la part de l'apprenant aussi bien que des méthodes d'enseignement:

I hope you will attend the party with your spouse

I purchased the pencil yesterday

She is donning a beautiful hat (p. 99)

La simplification venant des deux sources signalées fait que les différences de niveaux de langue dans ces trois phrases sont effacées, et que les énoncés, sinon erronés, sont mal formés du point de vue du style.

Une autre étude dans cette même ligne est celle de George (1972): *Common errors in language learning*. George pense que les erreurs et, par extension, l'interlangue de l'apprenant, sont déterminées par quatre possibilités.

- 1) la sélection par l'apprenant des éléments à retenir de la langue cible est fautive pour des raisons encore inconnues;
- 2) les procédures de rétention sont elles-mêmes déterminantes c'est-à-dire certains éléments peuvent être retenus plus facilement que d'autres, ou bien, le matériel présenté en classe ne facilite pas la rétention;
- 3) les procédures pour retrouver un élément par l'apprenant, en faisant appel à sa mémoire, ne fonctionnent pas avec efficacité, surtout si le temps est limité;
- 4) les mécanismes pour produire la langue cible sont fautifs (par exemple, au niveau phonologique).

Il est évident que certaines théories de la psychologie développementale sont à la base du travail de George. Ainsi, il met en relief l'idée que la sélection de ce qui est intériorisé dépend de la "boîte noire" ("black box"): ce que l'apprenant intériorise dépend de ce qui est significatif pour lui. L'apprenant, suivant la loi du moindre effort, recherche la régularité, et c'est bien ses expériences antérieures (entre autres avec sa langue maternelle) qui influenceront la détermination de ce qui est significatif. La production créatrice, par l'apprenant, de la langue cible dépendra de la prédiction des éléments nécessaires pour communiquer, cette prédiction ayant été formée par sa perception des structures, y compris de la régularité, de la langue cible. Les erreurs se produisent lorsque sa perception de la régularité n'est pas un calque de la régularité existant dans le système de la langue cible. L'interlangue de l'apprenant est donc le résultat des éléments sélectionnés, organisés et ensuite mis ensemble dans "la boîte noire", et de la manière dont ces éléments ont été retenus et réutilisés par la suite (p. 188).

Ainsi donc, comme le constate Brown (1972), le paradigme pour caractériser l'acquisition des langues secondes donne la première place au fonctionnement cognitif et perceptif de l'apprenant. Il existerait une "hiérarchie cognitive" qui détermine l'intériorisation et la restructuration de la langue cible, pour aboutir à la production de ce qui est reconnu comme un système approximatif.

1.3 Etudes expérimentales importantes

Afin de compléter et d'amplifier le concept de système approximatif, il importe de passer en revue les principales études proprement expérimentales de ce domaine. Bien que les études que l'on vient de voir soient basées sur la recherche expérimentale, les linguistes comme Selinker, Corder, Valdman, restent au niveau de la discussion théorico-expérimentale. Il est donc utile d'examiner des études proches de notre centre d'intérêt pour avoir une idée de l'apport possible de la recherche expérimentale à la description de l'interlangue et à l'enseignement des langues secondes. Dans un premier moment, nous analyserons les expériences où l'on ne s'intéresse qu'au produit, c'est-à-dire à la performance de l'apprenant et, dans un deuxième moment, celles qui servent comme base d'appui pour esquisser des généralisations quant à la réalité mentale chez l'apprenant.

Dans le premier cas, celui où le chercheur s'occupe du "produit" de l'apprenant et ne rend compte que de ce qui est strictement observable (*Tyrolne et al.*, 1976b), nous retrouvons des études de cas, des études longitudinales d'un individu ou d'un groupe restreint d'individus, où l'intérêt porte souvent

sur l'acquisition des morphèmes ou des structures interrogatives et négatives par l'apprenant d'une langue seconde, soit dans une situation d'apprentissage naturelle, soit dans une situation scolaire et formelle.

Une de ces études longitudinales, traitant le cas d'un enfant norvégien de six ans qui apprend l'anglais dans un milieu anglophone, a été présentée par Ravem en 1968. Le but de l'étude est de dégager l'ordre d'acquisition des structures interrogatives et négatives, surtout celles qui demandent une transformation avec le mot *do*; ces structures intéressent Ravem principalement parce que les phrases similaires en norvégien exigent l'inversion du syntagme nominal et du verbe. Les résultats donnent raison aux linguistes qui mettent en relief l'importance de la première langue et la facilitation de l'apprentissage d'une langue seconde par le transfert positif d'une langue aussi similaire à l'anglais que le norvégien.

Cazden *et al.* (1975) ont aussi examiné l'acquisition dans un contexte non-scolaire de trois structures anglaises par six sujets hispanophones. Des six sujets, deux étaient des enfants, deux, des adolescents, et deux, des adultes. Ils voulaient savoir si les mêmes séquences d'acquisition se trouvent chez les adultes et chez les enfants non anglophones apprenant l'anglais, et, en plus, si les mêmes séquences apparaissent chez un adulte apprenant l'anglais comme langue seconde et chez un enfant anglophone. Même si les résultats semblent confirmer leurs hypothèses - c'est-à-dire que les séquences d'acquisition de certaines structures sont pareilles pour les enfants et les adultes, et pour les apprenants étrangers aussi bien que pour les enfants autochtones -, cette étude souligne la difficulté de tirer des conclusions valables avec seulement six sujets.

Dulay et Burt ont beaucoup travaillé dans le domaine de l'acquisition du langage (1973, 1974a). Elles ont étudié l'acquisition de onze "functors" anglais (l'article, la copule singulière, le -ing, etc.) par deux groupes - l'un hispanophone, l'autre de langue maternelle chinoise - exposés seulement à l'anglais d'autres enfants. Comme ces deux groupes de sujets ont acquis ces onze structures dans le même ordre et en même temps, Dulay et Burt concluent qu'il pourrait y avoir des "séquences naturelles" dans l'acquisition d'une langue cible, quelle que soit la langue de départ des apprenants. Elles constatent encore qu'il pourrait exister des "mécanismes cognitifs universaux" qui en guideraient l'acquisition, ces mécanismes cognitifs universaux faisant partie de la capacité innée créatrice de l'apprenant. Ces mécanismes, selon Dulay et Burt, seraient beaucoup plus importants que la première langue de l'apprenant.

Cependant, comme disent Dulay et Burt elles-mêmes, les chercheurs sont loin de pouvoir expliciter ces "mécanismes" ou ces "séquences naturelles" d'après les résultats expérimentaux obtenus jusqu'à présent. Cette idée qu'il existerait quelques mécanismes ou procédés heuristiques universels se retrouve chez Milon (1974) et Hatch (1974).

Même si ces études expérimentales, soit longitudinales, soit synchroniques, peuvent apporter des idées intéressantes quant à l'acquisition d'une langue, elles sont mises en question notamment en ce qu'elles font porter l'accent sur l'analyse formelle de la langue, et ignorent le sens des structures. Wagner-Gough et Hatch (1975) célèbrent ces études pour avoir trouvé une certaine régularité dans le développement langagier, mais elles soulignent une lacune: les chercheurs ne sont pas capables de construire un modèle pour décrire et pour expliquer le processus par lequel on apprend une langue. Il faudrait

aller étudier le langage dans les situations concrètes de communication, tenir compte aussi bien de la forme que de la fonction d'une structure et considérer aussi bien l'input que la performance de l'apprenant.

Hakuta (1974, 1975, 1976) a essayé de combiner ces facteurs dans son étude longitudinale de l'acquisition de l'anglais par une fille japonaise de cinq ans; il s'intéresse à l'acquisition de la copule, de la forme *do you* pour faire des questions et du segment *how to* enchassé dans les structures interrogatives. Hakuta avance l'hypothèse que, le besoin de communiquer dans la langue cible devenant urgent, et l'apprenant n'ayant pas encore intériorisé suffisamment cette langue pour pouvoir communiquer, certaines stratégies de communication propres à l'apprenant entrent en jeu. L'apprenant s'arrête sur certaines expressions régulières et fixes, qu'il trouve dans l'input de la langue cible, sans savoir ce que les éléments individuels de ces structures veulent dire. L'apprenant intériorise les formes et les situations dans lesquelles elles s'emploient. Ainsi, ces expressions, que Hakuta appelle "patterns préfabriqués", servent à dépanner l'apprenant jusqu'à ce qu'il atteigne un niveau plus haut de compétence dans la langue cible.

Peut-on généraliser à partir de ces observations? Il semblerait que ces expressions soient formées au niveau de la structure de surface mais que dès que le sujet essaie de changer, par exemple le temps du verbe *do* ou la forme du pronom dans une question basée sur la structure *do you*, les erreurs apparaissent et sont systématiques. Hakuta voit ces structures préfabriquées, comme une preuve d'un processus d'uniformité "externe": l'apprenant garde la forme externe (de surface) de la structure de l'input et il sait à peu près les situations dans lesquelles il peut les utiliser; mais ces structures sont sans uniformité "interne", c'est-à-dire selon les critères de la langue de départ de l'apprenant. Puisque le sujet ne connaît pas suffisamment l'anglais, il ne peut structurer ce qu'il intériorise que selon le système de sa première langue.

Hakuta fait référence aux stades de développement de Piaget, c'est-à-dire aux notions d'assimilation et d'accommodation. Le développement cognitif chez l'enfant, selon Piaget, est un processus d'interaction entre l'organisme dynamique et l'environnement physique et social; il existe des stades de développement qui délimitent et qui déterminent ce que l'enfant apprend pendant ce stade. Par exemple, entre 0 et 2 ans, l'enfant acquiert certaines opérations rationnelles comme les capacités de construire et reconstruire des objets mentalement et de raisonner sans recours au langage, mais il serait incapable de conceptualiser mentalement des choses; la fonction symbolique s'élabore plus tard entre 2 et 7 ans. Le stade où se trouve l'enfant à un moment donné, détermine la capacité de développement cognitif et langagier et les opérations rationnelles possibles.

Les notions d'assimilation et d'accommodation chez Piaget recouvrent le processus d'adaptation de l'intellect à l'environnement. Pour pouvoir assimiler et intérioriser de nouveaux éléments de l'environnement, il faut que l'intellect (la capacité cognito-perceptive) de l'enfant s'accommode, s'adapte, se restructure, devenant par conséquent de plus en plus structuré et de plus en plus capable d'assimiler d'autres éléments.

Bref, Hakuta, et il n'est pas le seul linguiste qui le fait (*Slama-Cazaou*, 1973), veut relier les théories de Piaget à l'acquisition d'une langue seconde. Au début, avant que l'intellect n'ait assimilé et se soit accommodé au système de la nouvelle langue, l'apprenant est incapable de faire autre

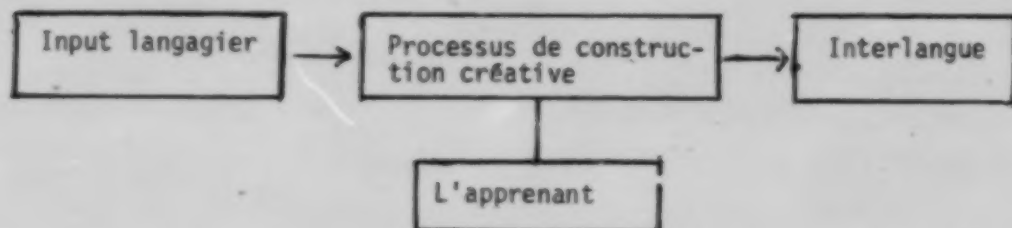
chose qu'utiliser les patterns préfabriqués. Il faut attendre que l'intellect se restructure (s'accommode) pour l'assimilation du nouveau système.

Ainsi, l'hypothèse qu'il existe une stratégie qui utilise les patterns préfabriqués semble bien justifiée, comme le confirme Hatch (1974). L'étude théorico-expérimentale de Hakuta montre le cheminement possible: son travail qui, au début, s'intéresse au produit linguistique, finit par s'attaquer aux processus d'apprentissage d'une langue seconde. Il en arrive à une hypothèse intéressante par extrapolation des données. Mais ce qui gêne dans ces conclusions, liées directement au développement langagier d'un enfant et aux stades développementaux de Piaget, est leur relation avec la situation des adultes en train d'apprendre une langue seconde. Il semble évident que l'adulte ne fait pas un retour en arrière pour passer à travers les différents stades comme fait l'enfant en train d'apprendre sa première langue.

Dulay et Burt ont aussi étudié le problème des processus d'apprentissage (1972, 1974b et 1974c); elles postulent un processus de "construction créative". Elles acceptent d'abord l'hypothèse selon laquelle l'acquisition d'une langue seconde se déroule comme celle de la langue maternelle; l'organisation interne, mentale, de l'apprenant détermine ce qui a lieu pendant le processus d'acquisition. De même que l'enfant entre créativement dans le processus d'acquisition de sa langue maternelle, il met aussi en jeu sa créativité pour apprendre une langue seconde. Son interlangue reflète ses tentatives de traiter la langue cible en tant que système. Il y a une "reconstruction" de la langue cible, basée sur les stratégies cognitives de l'apprenant.

Le mot clé pour Dulay et Burt (1974b) est "stratégie", qui met en relief le rôle actif de l'apprenant. Certains adeptes de la théorie du processus de construction créative, tels que Chomsky (1968) et Brown et Bellugi (1964), pensent que les deux variables déterminantes dans l'ordre d'acquisition des structures de la langue maternelle sont la complexité sémantique et la complexité grammaticale ou linguistique (en termes de complexité de dérivation). Il s'agit de l'idée que la complexité d'une phrase dépend du nombre de transformations par lesquelles on devrait passer de la structure profonde pour arriver à la structure de surface. Mais Dulay et Burt ne trouvent pas d'évidence significative pour soutenir cette hypothèse (14). Il faudrait repenser cette notion de "complexité" qui vient de la théorie de certains linguistes s'intéressant à une description abstraite d'une langue. Les critères d'organisation pour le linguiste ne sont peut-être pas pareils à ceux d'un apprenant en train d'apprendre cette même langue.

Ainsi, Dulay et Burt préfèrent la notion de "stratégie"; il s'agit de stratégies créées par l'apprenant, qui entrent en jeu afin de trouver des variables, des points de repère et des caractéristiques fondamentales de la langue cible pour arriver à une organisation cognitive de l'input linguistique. Le modèle proposé est le suivant (p. 276) :



A partir de ce tableau, les auteurs déduisent quelques variables dans l'input:

- la source de l'input: un locuteur natif?
 - les types de l'input: des exercices structuraux?
un texte oral par un locuteur natif?
 - la fréquence d'occurrence des structures
 - la durée d'exposition à la langue cible
 - la variété de la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé
- (Dulay et Burt, 1974b, p. 276).

Parmi les autres chercheurs qui s'intéressent à la description des processus d'apprentissage, nous trouvons Selinker qui, avec Swain et Dumas (1975) a étudié l'apport du concept d'interlangue chez les enfants apprenant leur première langue. Il faut aussi considérer Hatch (1974) qui est arrivée à toute une liste d'hypothèses dans son travail "*Second language learning universals?* Etant donné que l'acte langagier est gouverné par des règles ("rule-governed behavior") et que l'acquisition d'une langue cible vise l'intériorisation de règles de cette langue, Hatch constate que l'on peut supposer qu'il existe certains processus communs dans ce comportement verbal.

Premièrement, il semble que certains enfants suivent une séquence d'acquisition telle que le passage d'une étape à une autre est assez démarqué; Hatch les appelle des "générateurs de règles". D'autres enfants sont des cueilleurs de données; on ne peut pas savoir à quel moment ils ont intériorisé une règle de grammaire de la langue cible. Hatch voit ainsi deux types "universels" d'apprenants.

Deuxièmement, Hatch trouve que la fréquence d'occurrence d'une structure dans l'input (par exemple, les questions avec seulement la forme vous) influencera (15) l'acquisition de cette structure aussi bien en termes de forme qu'en termes de son utilisation sociale. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'une structure fréquente dans l'input, mais pas souvent utilisée par le sujet, il pourrait y avoir deux explications: la structure n'a peut-être pas un rendement sémantique élevé pour l'apprenant, ou le domaine sémantique de la structure en question lui semble peu clair (comme "briser"/"casser", "connaître"/"savoir"). En dernier lieu, lorsque la structure a beaucoup de variantes (vieux, vieil, vieille), il semble qu'elle s'apprenne plus tard.

Les quelques études expérimentales dont il a été question signalent la direction que prennent les recherches sur les systèmes approximatifs. Ce n'est qu'après un certain nombre d'études semblables, au niveau de la simple description de la performance de l'apprenant, aussi bien qu'au niveau des processus psychologique, que surgira une idée plus claire de ce qu'est un système approximatif. Jusqu'à présent il n'y a que des tâtonnements ou des esquisses qui souvent se contredisent, mais qui ajoutent petit à petit à une compréhension globale du processus d'acquisition d'une langue.

1.4 Etudes en langue française sur cette notion

Les recherches sur le concept d'interlangue ont porté principalement sur l'anglais. Etant donné que notre travail s'oriente plutôt vers l'enseignement du français comme langue seconde, nous nous proposons, dans les pages qui suivent d'examiner certaines études portant sur le français.

Colette Rojas (1971) a écrit un article théorique sur l'analyse des

fautes dans lequel prenant comme point de départ le travail de Frei (1929), elle analyse les erreurs faites par les francophones en français langue maternelle. Le but de l'étude étant de délimiter les difficultés intrinsèques au français, il n'est pas question d'acquisition d'une langue seconde.

Buteau (1970) a étudié aussi les fautes en français, mais faites par les étudiants apprenant le français comme langue seconde. Elle s'est arrêtée aussi sur le concept de difficulté comme Frei: le degré de difficulté (16) dans l'acquisition d'une langue seconde est fonction du nombre de choix d'éléments grammaticaux possibles, si l'on reste au niveau de l'analyse linguistique. Du point de vue psychologique, la difficulté est fonction de la perception des points de repère contextuels qui guideraient le sujet à faire son choix.

Une étude longitudinale, d'une durée de dix ans, a été menée par Bouton (1969); il a suivi des étudiants (âge: de 17 à 60 ans et plus) à l'Ecole pratique de l'Alliance française à Paris. Il a voulu essayer "de comprendre selon quelles étapes, en fonction de quels mécanismes s'organise l'acquisition progressive du français, langue étrangère". Il s'agissait d'adultes qui ne s'intéressaient au français qu'en tant que "langue véhiculaire" (pp. 12-13).

Bouton caractérise trois moments dans l'acquisition d'une langue seconde: 1) l'intégration - l'acte de compréhension; 2) l'assimilation - l'organisation et la fixation d'un nouveau concept; 3) la restitution - l'acte verbal lorsque le sujet utilise ce qu'il a assimilé. Ce n'est qu'au niveau de la restitution que la faute ou la "déformation" apparaît; cependant, on ne sait pas si la faute est le résultat d'un problème au niveau de l'intégration, de l'assimilation ou de la restitution (p. 113). Si les déformations se produisent au niveau de l'intégration, la mauvaise compréhension peut être corrigée. Cependant, cela est plus difficile au niveau de l'assimilation: les déformations peuvent résulter soit d'un apprentissage mal conduit ou incomplet, soit des mécanismes innés de l'apprenant que le professeur n'a aucun moyen d'influencer.

L'explication proposée par Bouton pour la production des déformations s'appelle "le contenu de la pensée". Le sujet construit une interprétation personnelle qui est superposée au système de la langue cible. Sur ce point Bouton rejoint Dulay et Burt (1974b) entre autres, mais il pense que c'est la langue maternelle qui sert de base pour cette reconstruction du système de la langue cible. Autrement dit, le contenu de la pensée amène à une restructuration spontanée, ce qui a comme résultat la production d'un "microsystème", d'un "micro-français" (pp. 148, 151, 152). Ce système est renforcé par les contraintes de la communication; l'apprenant utilise un "français" simplifié, approximatif, mais suffisant pour que la communication ait l'efficacité qu'on attend d'elle (p. 148).

Même si Bouton pense que la déformation, c'est-à-dire la production des erreurs, est un trait permanent de l'acquisition d'une langue seconde, il essaie d'expliquer comment on pourrait réduire le nombre de ces erreurs. Il note que la fréquence des fautes est réduite progressivement lorsque la langue est utilisée comme moyen de communication. Cependant, lorsqu'il s'agit d'exprimer ses pensées, ses sentiments dans la langue seconde, les erreurs réapparaissent et il ne semble pas, pour un grand pourcentage de sujets, qu'elles puissent disparaître facilement. Pour Bouton, l'élimination des déformations

est reliée aux "mécanismes neuro-physiologiques de l'acquisition aboutissant à l'automatisation du geste verbal..." (p. 434).

Valdman (1967, 1973, 1975) et Py (1975) ont aussi travaillé sur l'acquisition du français, plus particulièrement, sur l'acquisition des formes interrogatives; ils s'intéressent surtout au discours encodé par l'apprenant. L'étude de Valdman, menée durant les années soixante à Indiana University, tend à prouver que l'étudiant choisit le plus souvent la forme $Qu + Sn + Sv$ (exemple: où il va?). Cette forme, qui est très fréquente dans le français populaire et dans le langage des enfants de langue française, représente 25% du corpus. Comme cette forme ne faisait pas partie de l'input du cours de langue, Valdman conclut que l'étudiant est arrivé à cette simplification par lui-même grâce à une restructuration des éléments de la langue cible. Valdman présente alors le processus de simplification comme un des principes universaux d'organisation de la pensée humaine, un processus qui opère surtout lorsqu'il s'agit d'une situation naturelle de communication en dehors de la salle de classe. Plus récemment, Valdman a essayé d'évaluer l'effet sur l'apprentissage des formes interrogatives si un changement majeur est institué dans la gradation du matériel pédagogique (1975).

Les expériences de Py au Centre de linguistique appliquée de Neuchâtel concernent une analyse statistique des erreurs faites par un nombre élevé de sujets (entre 80 et 100) et des études de cas pour formuler des hypothèses sur l'ordre d'acquisition des formes interrogatives et sur les stratégies possibles d'apprentissage. Il constate que, pour certaines structures interrogatives, le taux d'erreurs reste constant, ce qui peut constituer un cas de fossilisation. En outre, il semble que le système interrogatif français prête à confusion, notamment en ce qui concerne l'inversion et l'usage de morphème EST-CE QUE. Comme le but de sa recherche est l'amélioration de l'enseignement du français langue seconde, Py propose l'enseignement de chaque structure interrogative en relation avec ses différents usages sociolinguistiques. On reviendra plus tard sur ces considérations pédagogiques.

Parmi les recherches qui s'intéressent plus particulièrement aux problèmes de l'enseignement des langues étrangères à des immigrants et aux travailleurs migrants, on ne peut passer sous silence une étude de Colette Noyau effectuée en France et dont elle rend compte dans l'article "*Les français approchés*" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche" (1976). C. Noyau caractérise le type de français appris par les travailleurs comme un "français approché":

"Les travailleurs... on doit se forger un système de secours pour comprendre et se faire comprendre en français dans les aspects les plus indispensables de leur existence, sans l'intervention d'aucune institution d'éducation" (p. 45).

Ces travailleurs se trouvent ainsi dans l'obligation de communiquer pour vivre dans une langue autre que la leur. L'auteur décrit alors "comment se constitue et fonctionne ce type particulier de bilinguisme, dans lequel les contraintes sociales et culturelles que l'on sait appellent des solutions linguistiques particulières" (p. 45). Ce "français approché" serait bien le "langage d'immigrant" ou le "système transitoire" dont parle Nemser (1971). Noyau pose trois séries de problèmes qu'elle étudie par la suite: 1) les caractéristiques de ce français forgé "sur le tas"; 2) la façon dont l'apprentissage de ce français s'effectue; 3) le type de français qu'il faut enseigner à ces travail-

leurs si l'on arrive à une intervention pédagogique.

Pour répondre aux deux premières séries de problèmes, Noyau propose un inventaire organisé par domaines d'expériences, telles que "l'Arrivée", "S'orienter dans la vie", etc. Comme elle le souligne, il ne s'agit pas de contact entre deux langues, mais plutôt "le contact chez un locuteur d'un système linguistique constitué (sa première langue), avec des manifestations d'un autre système linguistique (la langue seconde) lié à certains types de situations" (p. 51). Ce n'est que petit à petit, à force d'associer les éléments linguistiques pertinents avec certaines situations, que le travailleur migrant arrive à se construire un système efficace pour la communication, que nous appelons "système approximatif". N'oublions pas que plusieurs de ces travailleurs migrants n'ont pas une première langue, mais plusieurs (surtout les arabophones et les gens venant des pays d'Afrique noire) et qu'ils sont souvent analphabètes, deux conditions qui compliquent la compréhension du problème de la mise en place d'un système approximatif. Noyau se demande pourquoi la plupart de ces travailleurs n'arrivent jamais à maîtriser le système de la langue cible et elle avance quelques raisons possibles:

- 1) le fait que ces travailleurs sont surtout exposés à un français populaire, "sociolectes des couches populaires" (p. 54) et ceci, par transmission orale des données linguistiques. Les situations de communication sont limitées;
- 2) le fait que ces travailleurs sont souvent "de passage"; ils ne se rendent en France que pour gagner de l'argent et ils ne veulent pas s'intégrer à cette nouvelle société. Ainsi, dès que leur "français approché" suffit pour "se débrouiller", leur système cesse d'évoluer.

"On doit supposer à la base une suppression de la tension vers la LC (langue cible), qui est du domaine de la motivation..." (p. 55).

Ce nouveau système linguistique n'est qu'annexé au système de l'autre langue parlée par les travailleurs (ou aux systèmes d'autres langues). Les situations dans lesquelles s'est élaboré ce type de bilinguisme ne favorise pas "la recherche de l'adéquation à une norme sociale du langage" mais plutôt met en relief "l'économie linguistique (le minimum vital: le message passe)" (p. 57). En résumé, Noyau souligne les aspects sociolinguistiques dans le développement des systèmes approximatifs chez les travailleurs migrants; elle s'intéresse à étudier les idiolects d'immigrés "afin de rassembler les caractéristiques linguistiques pouvant apparaître comme reliées aux circonstances d'acquisition et de pratique linguistique" (p. 58).

1.5 Fossilisation et pidginisation

Voilà donc quelques directions de la recherche en français sur le concept de système approximatif. Il semble que cette notion se prête à la caractérisation du langage des locuteurs de langue seconde, que ceux-ci soient des travailleurs immigrés ou des apprenants en milieu scolaire. Il semble cependant que dans les deux cas se produisent aussi des phénomènes de "fossilisation" et de "pidginisation" qu'il est important d'étudier.

Comme nous l'avons déjà signalé (p. 29), la fossilisation (Selinker, 1972) décrit le processus par lequel un système approximatif devient le plus haut degré de compétence possible pour un individu; le système du locuteur se fige et de-

vient stable: le locuteur continue à faire les mêmes fautes. Selinker parle de la "compétence langagière fossilisée". Pour des raisons non encore identifiées, l'apprenant cesse d'intérioriser de nouveaux éléments de la langue cible. Ce processus peut s'appliquer à un individu ou à un groupe, ce qui pourrait engendrer la formulation d'une nouvelle variété de la langue cible (comme l'anglais parlé en Inde - Voir Jain, 1969). La compétence fossilisée devient alors la "langue" parlée dans cette région géographique. Les locuteurs de cette variété - de cette interlangue devenue stable - pourraient continuer à intégrer des items lexicaux nouveaux, mais les structures morphosyntaxiques ne montrent plus de développement vers une connaissance du système total de la langue cible.

Certains linguistes acceptent l'hypothèse d'interlangue seulement du point de vue d'éléments ou de systèmes fossilisés. Selon eux, les systèmes intermédiaires qu'utilisent les apprenants, surtout en milieu scolaire, sont trop instables pour pouvoir être décrits et pour postuler un véritable système linguistique. On pourrait même se demander si l'on réussira à décrire n'importe quel système linguistique, car l'évolution est une des caractéristiques primordiales des langues (17).

Quels exemples d'interlangues stables pourrait-on donner ? Selon Nemes (1971), le langage de la plupart des immigrants, qui n'atteignent pas le niveau de compétence des locuteurs de la langue du milieu d'accueil est une variété stable de système approximatif. Un autre exemple serait donné par les chauffeurs de taxis ou les commis dans les hôtels, qui ont des contacts fréquents mais très circonscrits avec des étrangers. D'habitude les gens qui utilisent un tel système ne forment pas une communauté linguistique. Néanmoins, si une communauté se forme un système approximatif peut se stabiliser et une nouvelle variété de la langue cible se développer, ce qui pourrait être le cas des groupes immigrants.

Richards, dans *"Social Factors, interlanguage and language learning"* (1972), a étudié ce phénomène plus en profondeur. Selon lui, c'est la situation socio-économique et politique qui déterminera la nature de l'interlangue et les possibilités de fossilisation des systèmes transitoires.

Toute acquisition d'une langue s'effectue par le biais d'une série d'interlangues; mais à cause de certains facteurs sociologiques, économiques et autres, une interlangue peut constituer la compétence terminale d'un groupe. Elle devient alors la marque de l'identité du groupe et de la solidarité ethnique. Ces interlangues sont donc le résultat du contact des langues et des cultures. Richards donne comme exemples l'anglais des immigrants et l'anglais d'un groupe ethnique indigène comme les Inuit du nord du Canada. À cause des pressions économiques et sociologiques, ou à cause d'un isolement linguistique et culturel, ces deux groupes utilisent des interlangues - devenues des variétés d'anglais - qui leur sont propres. Un troisième contexte qui porte à l'élaboration d'une interlangue stable est celui des pidgins et des créoles. Ces trois situations reflètent les degrés différents d'intégration socio-économique et politique de ces groupes dans une société contrôlée par un autre groupe linguistique.

Il existe aussi la situation où une variété locale d'anglais se développe dans un milieu non anglophone, au Nigéria par exemple, où l'anglais est la langue de l'instruction et de la communication officielle. Richards voit l'anglais parlé au Québec par les francophones comme "idiosyncratique", tandis que l'anglais de l'Inde est une interlangue stable, reconnue maintenant comme

une variété. Il faudrait examiner les fonctions sociales de la langue en question aussi bien que la manière dont elle est apprise, car la distance entre l'interlangue fossilisée et la variété standard dépend de ces facteurs aussi bien que du degré d'isolement culturel de la communauté linguistique en question.

Une situation différente se présente, selon Richards, lorsque la langue cible n'a pas de fonction sociale; c'est celle où la langue s'apprend formellement dans une école et où elle n'est pas utilisée pour la communication dans la vie quotidienne. Dans ce cas plusieurs différences apparaissent. A l'école, il y a toujours un effort d'approche de la langue standard (langue de prestige) et les déviations sont considérées comme des fautes. Dans les autres situations ci-dessus, l'interlangue est acceptée et institutionnalisée, même si elle est considérée comme non-standard. C'est la communauté linguistique concernée qui déterminera jusqu'à quel point les locuteurs apprendront les formes standard. Pour l'étudiant, cependant, on considère que ce sont ses propres limites qui déterminent sa compétence dans la langue seconde et non le contexte socio-économique dans lequel il vit.

Nous avons présenté ainsi les différentes possibilités de fossilisation de systèmes approximatifs, telles qu'elles sont postulées par Richards. Ce phénomène de fossilisation peut servir aussi pour expliquer le développement de certaines variétés non standard d'une langue par les locuteurs natifs de cette langue. Il s'agit de situations bidialectales où une minorité, isolée de la communauté linguistique majoritaire à cause de facteurs socio-économiques et culturels, utilise une variété qui n'est pas isomorphe avec la norme de la communauté. Comme exemple, on pourrait citer le cas des Noirs aux Etats-Unis, ou celui des habitants de certaines régions isolées comme les montagnes de l'Appalachia. Par rapport à la norme de l'anglais enseigné dans les écoles, ces variétés d'anglais pourraient s'analyser comme des systèmes approximatifs fossilisés, caractérisés par une surgénéralisation des règles et une simplification de la morphosyntaxe de l'anglais standard. On peut se demander si l'anglais parlé par les anglophones de la région de Québec, fortement influencés par le français de la région, n'est pas aussi une interlangue fossilisée.

Même si nos intérêts dans ce travail portent sur l'apprentissage des langues secondes, il faudrait au moins se demander si le concept de fossilisation s'applique à l'acquisition de la langue maternelle. Peut-on dire que le locuteur natif a des éléments fossilisés, sinon un système fossilisé, qui sont partie intégrante du système total de sa langue maternelle? Wyatt (1970) constate que peu de recherches ont été faites en ce qui concerne l'âge auquel le locuteur natif cesse d'acquérir ou d'ajouter des règles de grammaire ou des structures à la grammaire de sa langue maternelle. Lenneberg (1967) pense qu'à près l'âge de 12 ou 13 ans on n'ajoute que des items lexicaux ou des expressions idiomatiques. Ainsi, si l'on accepte la théorie de latéralisation cérébrale de Lenneberg, un enfant qui, pour quelque raison que ce soit, n'acquiert pas le système total de sa première langue avant l'âge de la puberté ne pourrait pas, plus tard, ajouter des éléments nouveaux au système grammatical de la langue qu'il possède: il utilisera un système approximatif par rapport au système total de sa première langue. Bien entendu, il reste à savoir en quoi consiste exactement le système intégral de n'importe quelle langue naturelle. C'est peut-être une abstraction par rapport à laquelle tout locuteur natif utilise un système approximatif fossilisé.

Le fait que la simplification et la surgénéralisation des règles morphosyntaxiques semblent caractériser les systèmes approximatifs fossilisés, a amené les chercheurs à postuler un lien possible avec les pidgins et les créoles, signalé par Richards (voir p. 27 ci-dessus) comme le troisième exemple de fossilisation. Il s'agit d'un phénomène langagier bien particulier, considéré par certains linguistes comme une vérification évidente de la notion de systèmes approximatifs. C'est Schumann (1974a) qui en a proposé le modèle, basé sur une analyse des mécanismes de développement des pidgins et des créoles.

Schumann explique que le langage remplit trois fonctions pour l'homme: la communication, l'affirmation de l'identité sociale et l'expression des besoins psychologiques. Sa thèse est la suivante: si la fonction de la langue apprise par l'étudiant est seulement la communication, l'interlangue qui se développe ressemble aux pidgins avec des simplifications de structures. Mais dès que la langue assume les deux autres fonctions - fonctions intégrative et expressive -, l'interlangue devient plus complexe et ressemble plutôt aux créoles. Ainsi, le développement des pidgins et des créoles peut servir comme modèle pour l'apprentissage des langues secondes.

Schumann identifie quatre mécanismes pertinents pour le développement des pidgins et des créoles: la simplification, la réduction, la compilation et l'expansion. Les deux premiers caractérisent les pidgins: l'ordre des mots remplace les inflexions, c'est-à-dire les éléments redondants disparaissent - *five books + five book*; les questions sont formées à partir des affirmations, sans changer l'ordre des mots, et les tournures stylistiques sont réduites ou éliminées complètement. Dès que sa fonction change, la langue changera et l'on retrouvera des caractéristiques des créoles: plus de formes alternatives, plus de variations stylistiques, plus de vitesse dans le débit de la phrase, etc., donc complication et expansion.

Schumann est d'avis que l'étudiant d'une langue seconde passe par les mêmes étapes. Les systèmes approximatifs qu'il utilise ressemblent au début aux pidgins et ensuite aux créoles, et les mêmes mécanismes opèrent dans les deux cas. Plus tard, dès que l'apprenant commence à s'exprimer et à utiliser la langue pour exprimer son identité et ses besoins, l'interlangue tendra idéalement vers la norme du locuteur natif adulte.

Une autre étude qui postule un lien entre les pidgins et la langue parlée par les étudiants en langue seconde est celle de Ferguson (1971). Ce linguiste a examiné la présence et l'absence de la copule en anglais dans le langage des enfants, des étrangers, et des locuteurs de pidgins afin d'étudier la tendance vers la simplification (la réduction des distinctions morphosyntaxiques) que l'on retrouve dans les pidgins aussi bien que dans les systèmes approximatifs. Ferguson reprend l'hypothèse de Richards voulant que le langage de l'étranger (sans doute s'agit-il d'immigrants) pourrait devenir une sorte de pidgin et ensuite une variété de la langue cible en question, dépendant de sa situation socio-culturelle. Pour lui, le processus de simplification, qu'on trouve dans le langage des enfants, des étrangers et des locuteurs de pidgins, est un phénomène universel dans l'acquisition d'une langue - première ou seconde. Les résultats semblent soutenir l'hypothèse de Schumann: puisque le processus de simplification est le début du développement des pidgins et que ce même processus se retrouve dans l'interlangue des apprenants en langue seconde, le langage de l'apprenant ressemble à un "pidgin naissant", une étape développementale dans le processus d'acquisition.

L'utilisation du modèle des pidgins - un cas spécial de fossilisation - pour soutenir le concept d'interlangue implique que l'analyse du développement des pidgins fournira la clé du processus d'acquisition des langues secondes. Cependant, Flick et Gilbert (1976) constatent qu'il existe des différences qui relèvent des conditions sociales dans le développement des pidgins et des interlangues: l'analyse des deux phénomènes n'est donc pas aussi précise et claire qu'on le pensait. L'essentiel de leur argument se trouve dans le fait que, dans l'apprentissage des langues secondes, on n'a qu'une seule langue qui sert de norme à atteindre, de modèle pour l'approximation. De plus, il est rare que les apprenants en milieu scolaire utilisent leur approximation de la langue cible pour communiquer entre eux. Or, le développement des pidgins est caractérisé par 1) les sources multiples des pidgins, 2) le fait que les locuteurs des pidgins forment une communauté linguistique et qu'ils utilisent le pidgin pour communiquer, chaque sous-groupe étant d'origine linguistique diverse, et 3) le fait que la langue cible ne sert que rarement de modèle, à cause du contact très limité qui existe entre le groupe qui parle la langue cible (dans la plupart des cas, ce groupe est d'un niveau socio-économique élevé) et le groupe pidginisant. La distance sociale dans ce cas est un élément à considérer, car elle rend cette situation nettement différente de celle de l'étudiant d'une langue seconde. Celui-ci, en effet, aura toujours la possibilité d'accéder à la culture et à la société de la langue cible.

Ainsi, le modèle de pidginisation proposé pour faciliter la recherche et la description des systèmes approximatifs n'est pas sans poser des problèmes. Il suppose une connaissance préalable des différences dans les contextes sociolinguistiques entre l'acquisition d'une langue seconde et le développement des pidgins et des créoles. Cependant, l'analyse des erreurs montre pour les deux cas une similarité possible dans les processus développementaux des systèmes approximatifs et des pidgins.

Nemser (1970), et surtout Richards (1972), (et *Noyau*, 1976, p. 56), soulignent l'importance des facteurs sociaux, économiques et politiques dans l'explication du phénomène de fossilisation, dont le développement des pidgins et des créoles n'est qu'un exemple. Cependant, la recherche sur les causes et les mécanismes opératifs de la fossilisation aussi bien que sur la description d'un système fossilisé peut faire ressortir des notions pertinentes quant aux processus déterminants dans l'acquisition des langues secondes.

D'autres linguistes considèrent les variables affectives comme étant significatives dans la fossilisation des systèmes approximatifs (*Taylor*, 1974; *Jain*, 1969). Selon Jain, l'interlangue de l'étudiant représente une "compétence fonctionnelle": dès qu'il décide qu'il a assez appris pour pouvoir communiquer, il cesse d'apprendre; *Noyau* (1976) postule le même processus pour les travailleurs migrants (p. 55). Dans la plupart des cas, ceci se passe inconsciemment et l'apprenant n'intériorise plus les éléments de la langue cible, sauf possiblement du vocabulaire; son système intermédiaire se fossilise. Les facteurs affectifs en jeu sont la motivation, la capacité de s'identifier aux membres d'un autre groupe culturel et le désir de le faire, donc en général des facteurs qui caractérisent la "motivation intégrative", décrite par Gardner et Lambert (1972).

Dans ce contexte, on compare souvent la facilité de l'enfant pour apprendre la langue seconde à la difficulté qu'éprouve l'adulte. Mais, l'enfant qui est en train d'apprendre une langue seconde (dans une communauté utilisant cette langue comme langue maternelle) aura un besoin fondamental de communiquer avec

les locuteurs natifs de cette nouvelle communauté linguistique. L'acquisition de la langue cible fait partie du processus de socialisation, nécessaire pour devenir membre de cette communauté. (Macnamara, 1973; Taylor, 1974; Schumann, 1975).

Quant à l'adulte, les chercheurs parlent plutôt de motivation, soit instrumentale, soit intégrative, pour apprendre la langue cible. Sauf dans le cas des immigrants, l'apprenant adulte n'aura pas besoin de s'intégrer ou de s'identifier aux membres d'un autre groupe culturel. De plus, pour l'adulte, les limites de son égo sont déjà fixes (son égo n'est plus assez perméable) et il est moins souple que l'enfant pour s'adapter psychologiquement à une autre communauté linguistique (Taylor, 1974). Un enfant peut aisément changer de culture quand il change de code, alors que l'adulte peut éprouver un choc culturel. L'adulte éprouve une certaine anxiété face à la nouvelle culture, (l'anomie de Durkheim): il se sent menacé de perdre son identité, liée à la langue qu'il parle. Il sera par conséquent incapable d'atteindre un haut niveau de compétence dans la langue cible. Schumann (1975) le dit clairement:

"... problems with adult's attitudes, motivation, and/or emphatic capacity which are brought about by either general social-psychological development or language and culture should prevent him from getting involved in communication which will lead to successful second language acquisition". (p. 232)

Ainsi, selon cette notion de l'importance des facteurs affectifs dans le processus de fossilisation, l'adulte sera condamné à utiliser un système approximatif, devenu sa compétence terminale, de la langue cible et il n'atteindra jamais le système d'un locuteur adulte natif.

Dans les pages précédentes, nous venons d'examiner la direction qu'a prise la recherche sur le processus de fossilisation, considéré comme un champ fécond pour l'étude des systèmes approximatifs et pour certains chercheurs, le seul véritable exemple de système approximatif. Dans ce domaine, il y a deux groupes de facteurs qui semblent se distinguer par leur importance: les facteurs idéologiques, c'est-à-dire sociologiques, économiques, et politiques et les facteurs affectifs, tels que la motivation, le besoin, l'ethnocentrisme. Dans l'état actuel des connaissances, il est impossible de se prononcer sur l'apport véritable d'un groupe ou l'autre de ces facteurs.

1.6 Problèmes soulevés par la notion de "système approximatif"

Cette notion de fossilisation n'est pas le seul domaine relatif au concept des systèmes approximatifs qui soulève des problèmes. La recherche dans ce domaine des systèmes approximatifs semble faire naître autant de questions que de réponses aux nombreux problèmes que pose l'apprentissage des langues secondes. Nous voulons signaler ici jusqu'à quel point les concepts dont il a été question dans les pages précédentes sont spéculatifs et difficilement vérifiables.

D'abord, qu'il s'agisse de Selinker, Corder ou Nemser, chacun est d'accord sur l'idée que l'interlangue de l'apprenant est systématique, sans préciser cependant ce qu'on entend par "systématique". Ces auteurs soutiennent que le développement du système de l'apprenant se fait selon des étapes structurées qui "se tiennent" à n'importe quel moment du processus. Une coupe synchronique

permettrait de déterminer le système de l'apprenant. Or, personne n'a encore donné de preuve de ce caractère systématique de l'interlangue. L'étude de Dickerson (1975), sur l'analyse des systèmes intermédiaires d'après le modèle des règles de variabilité, permettrait peut-être de prouver la systématité de l'interlangue.

Un autre point discutable concerne la définition de ce qui constitue une erreur. En termes de l'hypothèse de l'interlangue, toutes les phrases de l'apprenant sont bien formées. Corder signale que la déviation ne peut être considérée telle que par comparaison avec la compétence de l'apprenant dans la langue seconde et qu'il ne faudrait pas évaluer le système intermédiaire selon les normes de la langue cible.

Cependant, comme Zydatiss (1974a et 1974b) le signale, il faudrait pouvoir décrire toute l'interlangue de l'apprenant afin de se rendre compte si un élément de cette interlangue est ou non partie intégrante de son système intermédiaire. En outre, pour pouvoir examiner les erreurs dans l'interlangue de l'apprenant, il faut des critères de définition d'une erreur. Or il y a deux niveaux à considérer sur ce point: l'intérêt du professeur de langues secondes et l'intérêt du chercheur.

Du point de vue du linguiste, il faudrait pouvoir caractériser la "faute" au niveau de la performance soit comme un lapsus, causé par la fatigue ou par un trou de mémoire, soit comme une véritable erreur. Le premier type de "faute" (que Corder considérerait comme les seules "fautes"), qui ne relève que du niveau de la performance, peut être corrigé par l'étudiant lui-même. Le second type, par contre, relève de la compétence de l'étudiant (Rojas, 1971) et peut difficilement être corrigé. Pour reprendre la terminologie de Bouton (1969) (voir p. de ce travail), on ne sait pas à quelle étape dans le processus d'acquisition se produisent les erreurs: au moment de l'intégration, de l'assimilation ou de la restitution. D'autre part, Duskova (1969) se demande si l'étudiant, qui commet une faute au niveau de la restitution (la performance), agit nécessairement ainsi parce qu'il n'a pas intégré la règle de grammaire en question. Il ne semble donc pas que la dichotomie erreur/faute puisse s'expliquer sommairement par une réponse facile du type dichotomie compétence/performance. Les chercheurs ne sont pas arrivés à donner une définition précise et objective de ce qui constitue une erreur et ils semblent, selon Zydatiss (1974a), analyser les corpus en se référant à la norme de la langue cible (S. Johansson, 1973, p. 105). D'autres chercheurs se basent sur les opinions émises par les locuteurs natifs quant à l'acceptabilité d'un énoncé (Selinker, 1969). Certains feront encore un pas vers la détermination de ce qui constitue une erreur en prenant en considération la situation sociolinguistique. (Goresch, 1973 et Zydatiss, 1974a).

Or du point de vue du professeur de langue seconde, la définition de l'erreur ne coïncide pas nécessairement avec celle des linguistes, car il a d'autres préoccupations que celles purement scientifiques du chercheur. Comme Zydatiss (1974a) le souligne, dès qu'il s'agit d'objectifs pédagogiques, le professeur est forcé de considérer au moins certains éléments de l'interlangue de ses étudiants comme fautifs. Il faudrait donc déterminer les erreurs que le professeur devrait corriger en situation d'apprentissage et celles qu'il pourrait ignorer, du moins au début de l'enseignement.

Dans la recherche actuelle, on tente de déterminer quelles erreurs peuvent entraver le processus de la communication afin de leur donner préséance au

au niveau de la correction. Burt (1975) définit les erreurs qui bloquent la communication comme étant celles qui influent sur la structure de toute la phrase: ces erreurs, qu'elle appelle "globales", concernent entre autres l'ordre incorrect des mots, les charnières mal utilisées et la surgénéralisation des règles syntaxiques. Les autres erreurs, qualifiées de "locales", ne concernent que les constituants uniques dans une phrase, comme la flexion des noms et des verbes. Dans ce dernier cas, la communication a quand même lieu. Le professeur de langue doit donner priorité aux déformations globales qui peuvent conduire à l'incompréhension du message.

Olsson (1973) arrive à peu près aux mêmes conclusions, à cette différence près qu'elle désigne les erreurs selon une distinction syntaxique sémantique. Les erreurs syntaxiques sont toutes les déformations formelles; les erreurs sémantiques concernent le sens de l'énoncé. Les erreurs critiques pour la communication sont les erreurs sémantiques (un exemple: *The thief catch by the policeman*). Au lieu de corriger les erreurs en se souciant principalement de l'aspect formel, il faudrait considérer d'abord la conséquence de la déformation sur la communication.

Nivette (1973) partage également l'opinion selon laquelle les "déviations sémantiques" sont les plus critiques pour la communication. Cependant, il nous semble difficile, dans ces typologies, de distinguer ce qui constitue une déformation grammaticale de ce qui représente une déviation sémantique, car une faute syntaxique peut évidemment influencer sur la sémantique.

Toujours dans l'optique d'évaluer les déformations en termes de communication, on pourrait considérer les erreurs uniquement en fonction d'objectifs pédagogiques spécifiques. Une forme pourrait être considérée comme une erreur par rapport à un objectif, mais acceptable par rapport à un autre, pourvu que la communication ait lieu quant même. Enkvist (1973) caractérise ce point de vue de "goal-related errors" comme "le principe de la relativité fonctionnelle des erreurs" (p. 19). Reste cependant, à établir des critères pour mesurer l'influence de certaines erreurs sur l'intelligibilité du message dans des situations spécifiques.

Ce concept d'"acceptabilité", de même que celui de "grammaticalité" ont été d'abord élaborés dans le domaine de la théorie linguistique. La grammaticalité est mesurée en fonction de la grammaire d'une langue: une phrase est grammaticale si elle fait partie de la grammaire de la langue en question. En revanche, le concept d'acceptabilité réfère à la relation entre une phrase et les jugements d'un informant, et semble donc plus rentable du point de vue pédagogique. Enkvist ajoute une troisième catégorie, celle de l'acceptabilité contextualisée, qu'il appelle "appropriateness" (p. 21). L'acceptabilité d'une structure dépendra, selon lui, du contexte et de la situation; on aura une hiérarchie de niveaux de tolérance des déformations selon le contexte socio linguistique. On ne peut parler d'erreurs qu'en fonction d'un contexte et d'une situation spécifiques.

Ainsi, pour les besoins pédagogiques, Enkvist envisage:

- 1) une définition des habiletés linguistiques minima nécessaires dans certaines situations restreintes;
- 2) la définition des objectifs en termes de l'importance pour la communication et non en termes de grammaticalité ou de conformité aux règles de grammaire;

- 3) Une échelle d'acceptabilité, d'"appropriateness", et de tolérance des erreurs relative à chaque contexte et à chaque situation.

La sélection et la progression des éléments linguistiques à enseigner devraient se faire selon ces trois principes.

S. Johansson (1973), suit l'idée de Enkvist et reprend les principes de la relativité fonctionnelle des fautes et de l'échelle pour évaluer la gravité des fautes selon l'intelligibilité ou, simplement, la communication. Il distingue deux niveaux d'influence des erreurs sur la communication: a) elles peuvent influencer l'intelligibilité du message, b) elles peuvent mettre en question la relation entre le locuteur et le récepteur, c'est-à-dire entraîner une attitude négative de la part du récepteur envers le locuteur (le degré d'"irritation"). Le message pourrait être compréhensible, mais à cause du choix des mots, ou du niveau de langue, la communication n'a pas lieu entre l'apprenant et l'autochtone.

Ainsi la définition de ce qui constitue une erreur devrait, pour certains, prendre en considération les facteurs sociolinguistiques et, de plus, elle devrait être subordonnée à l'efficacité de la communication en langue cible, plus particulièrement la communication liée à des situations concrètes. Cette conception de la définition d'une erreur intéresse surtout les pédagogues, les chercheurs se contentent de rester à un niveau plus abstrait de description linguistique. Peut-être gagneraient-ils à sortir de ce cadre strictement linguistique et c'est alors que les facteurs sociolinguistiques leur viendraient en aide pour permettre de mieux comprendre les processus d'acquisition des langues secondes.

Un troisième problème que soulève le concept de système approximatif concerné ce que Rojas appelle (1971) "le silence des fautes". L'analyse des erreurs ne porte que sur les erreurs effectivement produites; mais on sait que l'étudiant utilise des mécanismes pour éviter les structures qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît mal (voir les techniques d'"avoidance" dans *Tarone et al.*, (1976a). Le chercheur ignore ce que l'apprenant ne sait pas. Les chercheurs s'orientent donc de plus en plus vers une analyse de toute la performance - de tout le produit - du sujet, et non seulement des déviations. Svartvik (1973) propose ainsi la notion d'"analyse de performance" (performance analysis, p. 8). Il s'agira d'une description des erreurs aussi bien que des phrases bien formées de l'interlangue.

Ceci nous amène à étudier un autre aspect de la discussion relative à la méthodologie permettant de recueillir les données susceptibles de nous renseigner sur les systèmes approximatifs. Corder (1971) et Cazden et al. (1975) proposent des études longitudinales; d'autres préfèrent des études synchroniques d'un groupe d'individus et Selinker (1972) tient à l'analyse des exemples de fossilisation.

Plus récemment, dans le but d'avoir plus de données à partir d'exemples de production libre des apprenants, on a proposé des procédures d'élicitation (*Zydatiss*, 1974b; *Kellerman*, 1973; et *Corder* 1973). Il s'agit là d'une tentative qui, par le biais de la production d'énoncés, bien formés et mal formés, permettrait de déduire les éléments et les opérations propres à l'interlangue de l'apprenant Zydatiss cherche à savoir comment l'apprenant produit une structure particulière, et, s'il ne le fait pas, comment il s'y prend pour rendre le même sens ou ce qu'il estime avoir le même sens. D'autres chercheurs, comme Chau (1975), essaient de solliciter les jugements subjectifs des apprenants quant

à leur perception de la difficulté de certaines tâches dans les processus d'apprentissage. De façon générale, il a comparé ces réactions subjectives à une analyse contrastive des deux langues en question et à une analyse des erreurs d'un corpus produit par les mêmes étudiants. Il a trouvé que le degré de difficulté signalé par les étudiants correspondait à la fréquence des erreurs dans la même structure. Ainsi, les jugements relatifs à la perception de difficultés pourraient constituer aussi un outil de la recherche.

Un dernier point à mentionner dans la critique concernant l'hypothèse de l'interlangue est un problème à deux niveaux. D'abord il s'agit de savoir si l'acquisition d'une langue seconde est isomorphe avec l'acquisition de la première langue, c'est-à-dire si les processus sont les mêmes dans les deux cas. Deuxièmement, il existe toute la polémique quant à l'acquisition des langues secondes par les enfants et par les adultes. L'âge est-il le facteur déterminant ou s'agit-il plutôt d'autres facteurs tels que des changements de la situation d'apprentissage, le degré et la durée d'exposition à la langue cible, le besoin de communiquer dans cette langue, le type d'activités dans la situation d'apprentissage, etc. (*Ervin-Tripp*, 1974), qui produisent les difficultés ressenties par l'apprenant adulte?

Parce que l'on a retrouvé les mêmes types d'erreurs chez les enfants en train d'apprendre leur première langue et chez les apprenants d'une langue seconde (*Dulay et Burt*, 1972), on peut supposer l'existence des mêmes processus d'apprentissage. Mais les chercheurs ne semblent plus certains de la validité d'une telle hypothèse. On pourrait se demander si le fait d'avoir acquis une première langue n'influence pas les stratégies d'apprentissage d'une seconde. *Cazden et al* (1975) signalent que la présence de simplifications dans le langage des enfants et dans l'interlangue des apprenants n'indique pas nécessairement que le processus de simplification soit motivé par les mêmes raisons. Dans le cas de l'acquisition de la première langue, les contraintes de développement cognitif (l'idée de "conceptual readiness" de Piaget) des enfants peuvent entraîner des simplifications, tandis que chez les apprenants d'une langue seconde, la simplification peut être le résultat de certaines stratégies d'apprentissage ou de communication.

Ceci nous amène à parler de l'autre aspect de ce problème, à savoir si les adultes apprennent une langue seconde comme le fait l'enfant. Puisque nous nous intéressons, dans le cadre de ce travail, à l'enseignement des langues secondes aux adultes, il faudrait examiner brièvement en quoi consiste cette polémique. Selon la notion de période critique, retrouvée chez Penfield et Roberts (1959) et chez Lenneberg (1967), la latéralisation cérébrale aurait lieu à l'âge de la puberté et, par conséquent, l'adolescent et l'adulte ne pourraient jamais apprendre des langues secondes comme un enfant, car leur cerveau ne posséderait plus la souplesse neuro-physiologique nécessaire.

Or, pour plusieurs raisons (entre autres, le fait que Lenneberg a travaillé uniquement avec les enfants souffrant de lésions au cerveau), on n'accepte plus *a priori* cette notion de latéralisation cérébrale. Il se peut que l'adolescent ou l'adulte apprennent une langue seconde jusqu'au point d'être considérés comme bilingues, mais qu'ils utilisent d'autres stratégies d'apprentissage que celles d'un enfant. Cette possibilité semble motivée par les résultats d'une étude relative au concept de dominance cérébrale. Il semble que la fonction langagière se situe dans l'hémisphère gauche du cerveau, lequel est donc considéré "dominant" pour le langage. Or, *Genesee et al.* ont étudié les patterns d'activité des neurones de trois groupes de bilingues, divisés selon l'histoire

d'acquisition de leur deuxième langue - bilingues de naissance, bilingues depuis l'âge de 5 ans, et bilingues-adolescents. Les deux premiers groupes démontrent une dominance cérébrale gauche, mais le troisième groupe une dominance dans l'hémisphère droit, ce qui implique la possibilité de stratégies différentes dans leur traitement des éléments linguistiques.

D'autres linguistes préfèrent laisser de côté l'évidence neurophysiologique. Rosansky (1975) et Schumann (1975) citent deux autres facteurs qui peuvent être avancés comme sources possibles des difficultés auxquelles font face les adultes apprenant une langue seconde: les facteurs affectifs (18) et les facteurs cognitifs. Bien que Rosansky considère ces deux facteurs comme inséparables, interdépendants, elle s'occupe uniquement des facteurs cognitifs dans son étude.

Rosansky prend en considération la théorie de développement cognitif de Piaget, en particulier, le développement de la fonction symbolique et ce que cette notion peut apporter à l'explication de l'acquisition d'une langue seconde. Elle estime que le début de la période du développement des opérations formelles marque la fin de la "période critique" et qu'après ce stade-là, l'adulte *pourrait* apprendre une langue seconde, mais par des stratégies autres que celles qui sont propres à l'enfant. Il semble que dans les séquences de développement cognitif selon Piaget, l'acquisition "naturelle" des langues (première et seconde) a lieu avant le commencement de la période des opérations formelles; par conséquent, il existe un ou plusieurs facteurs inhibiteurs qui empêchent l'acquisition d'une langue seconde par l'adulte dans une situation d'apprentissage naturelle. Dans ces conditions, il est préférable que l'adulte entreprenne l'étude de la langue cible en situation scolaire. Baily, Madden et Krashen (1974) ont également étudié les processus d'apprentissage chez l'adulte et ils signalent aussi l'existence d'opérations cognitives différentes de celles qui existent chez l'enfant.

En résumé, les chercheurs soulignent trois variables qui s'appliquent à l'adulte apprenant une langue seconde: 1) l'expérience linguistique antérieure, 2) les facteurs cognitifs, et 3) les facteurs affectifs (Reibel, 1973; Taylor, 1974; et Ausubel, 1964). Une fois de plus, on ne peut pas dire, à la lumière de la recherche actuelle, laquelle de ces variables est la plus importante. En outre on pourrait se demander si ces facteurs ne sont pas trop interdépendants pour pouvoir être séparés.

NOTES

1. Les termes "langues secondes", "langues étrangères" seront utilisés comme synonymes dans ce travail.
2. Pour nommer ce système, on trouve chez les divers auteurs: système approximatif, système intermédiaire, interlangue, dialecte idiosyncratique, état de dialecte, français approché, compétence intermédiaire, langue d'apprenant (Learner's Language). Nous utiliserons les trois premiers, comme s'ils étaient synonymes.
3. En général, dans les ouvrages spécialisés, une "erreur" se situe au niveau de la langue, de la compétence; une "faute" relève de la performance, de l'utilisation du code.
4. On peut trouver des cas où le locuteur crée une phrase uniquement de mots forts, sans inflexions: "manger-faim", "chambre-dormir".
5. Pour une discussion de ce problème, voir Sheen (1976).
6. La connaissance de ces règles varie, entre autres, selon le niveau d'éducation, la classe socio-économique, la région du pays (urbaine ou rurale). Voir Dittmar, 1976.
7. "Compétence" de communication" traduit "communication competence". Dans les ouvrages spécialisés, on trouve aussi "compétence à communiquer", et "compétence communicative".
8. "Elicités": elicited en anglais.
9. Ces phrases anglaises, que Selinker considère comme la "norme", ont été établies expérimentalement.
10. La norme se définirait de la façon suivante:
 "La norme, dit Coseriu, comprend tout ce qui, dans la technique du discours, n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais ce qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique... La norme correspond à peu près à la langue en tant qu'institution sociale..." Guiraud, Pierre, *Le français populaire*, P.U.F., 1973, p. 55.
11. Observation personnelle.
12. Voir Jakobovits (1970) pour une discussion des études de McNeill (1966) et de Lenneberg (1967) à ce sujet.
13. Voir Dulay et Burt, 1974.
14. Voir aussi Bever, 1970 et Watt, 1970.
15. On ne peut pas, cependant, prédire l'acquisition en fonction de la fréquence: la fréquence n'est qu'une variable. (Wagner-Gough et Hatch, 1975).
16. La difficulté est définie en termes de compétence grammaticale.
17. Pour une discussion des difficultés de description, voir W.F. Mackey, *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy*, 1970, CIRB - B-19
18. Voir page 66 pour une discussion des facteurs affectifs.

DEUXIEME PARTIE

APPLICATION DE LA NOTION DE SYSTEMES APPROXIMATIFS A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

2.1 Introduction

Dans la première partie de ce travail, nous avons fait une recension critique de la recherche relative au concept de systèmes approximatifs. Notre intérêt se dirigera maintenant vers l'application possible de cette notion de systèmes approximatifs à l'enseignement des langues secondes. Cette deuxième partie comportera six subdivisions:

- 1) les arguments négatifs et positifs quant à l'application du concept à l'enseignement,
- 2) une proposition ou un modèle pour une application possible,
- 3) la sélection et la gradation classique à la lumière des systèmes réduits,
- 4) grammaires pédagogiques et compétence de communication,
- 5) grammaires pédagogiques et systèmes réduits,
- 6) les propositions pour la caractérisation des systèmes réduits.

2.2 Opinions favorables et arguments opposés à l'application de cette notion à l'enseignement

La réaction à l'idée d'appliquer le concept de systèmes approximatifs directement à l'enseignement des langues est plutôt négative. Schumann (1974b) est d'avis que la recherche jusqu'à présent n'est pas suffisante et que la prudence la plus stricte est souhaitable dans cette situation. La recherche a sans doute découvert des faits relatifs à l'apprentissage des langues secondes qui pourraient jouer un rôle sur le plan pédagogique, mais on ne peut pas encore adopter telle quelle l'hypothèse de l'interlangue.

Tarone, Swain et Fathman (1976b) dans *"Some Limitations to the Classroom Application of Current Second Language Acquisition Research"*, émettent le même point de vue que Schumann, après un survol des problèmes qui existent et auxquels la recherche n'est pas capable actuellement d'apporter des solutions. Même les "solutions" déjà proposées ne sont que des tentatives; dans leur opinion, il y a peu de faits concrets pour servir comme base d'application pédagogique et il ne faut pas se précipiter vers une solution encore éphémère.

Une réaction négative envers l'utilisation d'un système approximatif comme base d'une pédagogie vient en général des adeptes de la conception "humaniste" de l'enseignement des langues. Le pédagogue ne peut pas rejeter totalement l'idée qu'il faut enseigner toute la langue, y compris la culture

(surtout la littérature) de la langue cible. Ce concept idéal vient de très loin dans l'histoire du monde occidental et il a toujours un rôle à jouer aujourd'hui, non seulement pour les étudiants spécialistes de la langue cible, mais aussi pour tout étudiant de la "grande culture humaine". Si l'étudiant dispose de beaucoup de temps et d'un intérêt très marqué pour ce genre d'études, le professeur de langues peut toujours aspirer à cet idéal humaniste. Cependant, dans le cadre des langues de spécialité, où les objectifs sont très limités aussi bien que le temps disponible aux étudiants, on ne peut pas avoir de telles prétentions de tout enseigner.

Il pourrait cependant exister d'autres raisons pour justifier l'insistance sur l'exposition à tout le système de la langue cible. Certains chercheurs tels que Jakobovits (1970) et Roulet (1973a) pensent que, sans l'exposition à toute la langue, l'étudiant serait incapable de comprendre et d'utiliser la langue cible en dehors de la situation d'apprentissage (Winitz et Reada, 1975). On insiste dans ce cas, sur les éléments non linguistiques - comme la paralinguistique, la kinésique, les éléments sociologiques - qui sont très souvent escamotés dans l'enseignement des langues secondes. Ainsi, le fait de réduire encore un matériel qu'ils trouvent déjà trop simplifié pour un cours de langue serait l'antithèse de ce qu'ils exigent pour arriver à une compétence poussée dans la langue cible. Selon eux il faudrait exposer les étudiants à tout, même aux énoncés non grammaticaux du locuteur natif, pour qu'ils puissent apprendre à utiliser la langue comme instrument de communication.

En outre, pour un linguiste qui soutient l'hypothèse que l'apprentissage de la langue seconde est isomorphe à l'acquisition de la langue maternelle ($AL_1 = AL_2$), il est nécessaire d'exposer l'apprenant à toute la langue pour qu'il puisse, à partir de l'input varié du discours, créer son propre système de règles. Le processus selon certains chercheurs serait le même que pour les enfants acquérant leur première langue: la simple exposition à une langue est tout ce qui est nécessaire pour acquérir cette langue. Même s'ils ne le disent pas explicitement, bien des linguistes pensent tout de même que cette exposition pourrait être importante pour l'adulte, car sa créativité pourrait autrement être bloquée. De ce point de vue, on ne peut pas vraiment enseigner une langue: le professeur ne peut que faciliter et rendre plus efficace l'acquisition de la langue en question (Jakobovits, 1970). Il faut donc laisser cette tâche à l'apprenant comme le dit Hanzeli (1975):

"Some of what they will learn is not teachable, *stricto sensu*, the rest they will internalize in a highly individualized manner about which we are just beginning to form educated guesses" (p. 431).

Une sélection de l'input qui réduirait les éléments auxquels l'apprenant serait exposé contrarierait donc les processus d'apprentissage propres à l'apprenant. On craint que la formation des systèmes approximatifs, que l'on voit comme nécessaires et inévitables, ne soit bloquée par une telle intervention pédagogique. Dulay et Burt (1974c) parlent aussi du paradoxe dans l'enseignement des langues secondes: l'attention dans la classe proprement dite, et du professeur et des étudiants, est concentrée sur l'apprentissage de la langue, mais souvent ce qui est appris n'est pas ce qui est enseigné. Ainsi, il vaudrait mieux ne pas trop intervenir dans le processus d'apprentissage et se fier plutôt à la capacité créatrice de l'apprenant à formuler ses propres systèmes.

Valdman (1974) craint aussi un effet négatif de l'intervention pédagogique: on risque de retarder ou de faire obstacle à la mise en place des systèmes approximatifs. De plus, puisque l'on ne peut pas spécifier tous les facteurs psychologiques et sociologiques qui influencent l'acquisition d'une langue, il faut faire preuve d'une très grande prudence.

Un souci constant dans ce courant de réaction négative est la crainte de la fossilisation de l'interlangue de l'apprenant. Pour Zydatiss (1974a), l'existence des erreurs et la question de non-acceptabilité ont un rôle à jouer dès qu'on commence à parler de l'enseignement. Il est important de savoir quelles structures ne sont pas souhaitables pour pouvoir empêcher le développement d'une "compétence non acceptable de la langue cible" (comme par exemple, *He go*, en anglais).

Ce problème pédagogique se retrouve chez Whinnow (1971), qui s'est intéressé au développement des pidgins et qui croit que le développement des pidgins a un rôle à jouer pour le pédagogue. Dans son opinion, si le locuteur natif de la langue cible simplifie son langage, il prive l'apprenant d'un modèle pour améliorer son usage de la langue cible.

Ferguson (1971) et Noyau (1976) étudient aussi ce problème de simplification linguistique lorsque l'on s'adresse à un étranger ("foreign talk") "toi revenir ici demain" (Noyau, p. 48). Si l'on s'adresse fréquemment à l'étranger ou à l'immigrant dans une version simplifiée, on ne peut pas s'étonner que cela constitue un obstacle à l'acquisition de la langue. Noyau cite un exemple concernant des travailleurs migrants:

"Le tutoiement utilisé systématiquement à l'égard des Arabes par un certain type de français peut avoir comme conséquence que des travailleurs arabophones n'auront pas été en contact avec les formes verbales de vous, ou l'auront été mais de façon incohérente, puisque ce phénomène les empêchera de percevoir l'opposition entre *tu* et *vous* du français usuel". (p. 54)

Une simplification de la part des locuteurs natifs risque alors de retarder le processus d'apprentissage, car l'apprenant a besoin d'un feedback correcteur. Si l'apprenant n'a pas suffisamment de contact avec les locuteurs natifs de la langue cible, il y a de fortes chances qu'il parle un pidgin. La situation scolaire serait ainsi le lieu le plus propice à provoquer la fossilisation de son système intermédiaire.

Stig Johansson (1973) se demande si le professeur ayant toléré des fautes au début de l'apprentissage de la langue cible (car il vise plutôt la communication que la conformité aux règles grammaticales), l'apprenant sera capable plus tard de se réadapter à une situation où la conformité devient importante et les erreurs ne sont plus tolérées. Les objectifs de l'apprenant peuvent facilement changer au cours de son expérience avec la langue cible et, par voie de conséquence la compétence visée peut aussi changer.

On ne trouve cependant aucune étude expérimentale qui puisse nous donner des idées sur les causes de la fossilisation. On ne sait pas si c'est une conséquence de facteurs sociaux, psychologiques, physiologiques, affectifs, ou bien d'une combinaison de tous ces facteurs. Tout ce que l'on sait est que tout apprenant d'une langue seconde semble utiliser des systèmes approximatifs, et que très peu d'individus (selon Selinker, moins de 5%) sont capables d'atteindre la compétence d'un locuteur natif cultivé. Ainsi, le risque de fossilisation existe

déjà dans les méthodes pédagogiques actuelles (1) . Il ne semble donc pas souhaitable de mettre en veilleuse les apports possibles de la recherche dans ce domaine, en attendant des vérifications expérimentales de la validité de l'hypothèse de l'interlangue.

Une dernière critique de l'application pédagogique du concept de l'interlangue porte sur l'instabilité et de l'idiosyncratie des systèmes approximatifs. Personne n'a encore décrit un système approximatif: on ne possède à l'heure actuelle que l'analyse de certaines structures, surtout du système de l'auxiliaire, de la négation et de l'interrogation en anglais et en français. La raison avancée pour la pénurie des études est le caractère éphémère de ces systèmes approximatifs: ils changent tellement rapidement dans une situation d'apprentissage qu'il est trop difficile d'en isoler les éléments. Il n'y a que des exemples approximatifs fossilisés qui sont stables.

On pourrait cependant opposer à cette critique le fait que personne n'a encore décrit non plus à la satisfaction de tous une langue naturelle; par exemple aucun linguiste, ayant recours au modèle génératif-transformationnel n'a encore décrit de façon exhaustive le système d'une langue. Ceux qui s'intéressent à la didactique des langues secondes ne peuvent pas attendre des réponses définitives de la part des théoriciens avant de mettre en pratique des facteurs qui pourraient faciliter l'acquisition des langues secondes. La didactique des langues ne peut pas être indéfiniment à la remorque de la linguistique. Il est vrai que personne n'a encore spécifié dans quel sens le concept des systèmes approximatifs pourrait s'appliquer directement à l'enseignement des langues secondes. On peut néanmoins trouver des linguistes qui, d'une manière très générale, proposent l'utilisation des systèmes approximatifs comme base pour orienter l'enseignement des langues secondes.

Bouton (1969) pense qu'il serait injuste d'exiger que tous les étudiants arrivent à une compétence dans la langue cible comparable à celle d'un locuteur natif. Selon lui, "l'aptitude à se servir de la langue seconde dans les situations contraignantes constitue une fin en soi assez satisfaisante" (p. 599). Que l'apprenant utilise un "micro-système", "une formulation approximative mais efficace" (p. 153) lui semble représenter tout ce que l'on peut attendre, même dans une situation comme celle de sa recherche où les sujets vivent en milieu culturel français à Paris. Bouton n'examine donc pas la possibilité d'utiliser un système approximatif pour enseigner, mais il accepterait un niveau de compétence dans la langue cible autre que la compétence d'un locuteur natif instruit.

Mackey (1969), dans *"La rentabilité des mini-langues"*, reconnaît aussi le fait qu'au début de l'apprentissage, il existe une langue qui n'est pas bien installée chez l'apprenant. L'ensemble d'éléments linguistiques déjà intériorisés doit cependant rendre l'apprenant capable de générer des phrases; cet ensemble devrait donc être systématique, sinon, il n'y aurait pas de langage, mais seulement un enchaînement de phrases toutes faites.

"C'est comme si, dès le début, on avait besoin de faire fonctionner une miniature de la langue - une sorte de mini-langue - comprenant tout ce qu'il faut pour faire des phrases possibles (mais pas toutes les phrases possibles)" (p. 2).

Mackey s'intéresse à l'élaboration d'une méthodologie pour mesurer la rentabilité (la productivité) des mini-langues mais il n'entre pas dans les détails de leur composition. Il semble néanmoins reconnaître leur importance possible lorsqu'il écrit: "en pratique, la possibilité - voire la nécessité - de

faire le calcul se limite pour l'instant aux langues miniatures, surtout quand il s'agit d'élaborer des programmes efficaces pour l'apprentissage des langues" (p. 14) (2).

Un appui plus direct vient de Enkvist (1973). On a déjà cité (p. 33) son opinion dans le sens que les objectifs d'un cours de langue devaient spécifier les habiletés minimales nécessaires dans des situations restreintes et que l'évaluation de la compétence de l'apprenant devrait se faire selon les exigences de la communication. Enkvist ajoute: (p. 22)

"The patterns of such situational, tolerance-based language teaching will probably conflict with linguistic, grammar-based criteria for the grading and staging of teaching materials... One of the problems involved would be phrased with shocking terseness; should we, or should we not, prefer a rapid lesson in efficient pidgin to spending more time and effort on correct utterances? Or, in other words, are there situations that justify the teaching of a deliberate simplification of the target language?" (2).

Ainsi, pour Enkvist, il est légitime de se poser la question de l'existence de situations où la simplification de la langue cible serait efficace à l'enseignement.

Nickel (1973) partage l'opinion de Enkvist. Puisque certaines erreurs sont fréquentes dans le discours des apprenants qui ne s'intéressent qu'à la communication dans la langue cible, on pourrait prévoir l'existence de certains cours de langue qui incluent les systèmes d'erreurs ("regular error systems"). Il cite le cas de la langue des immigrants, qui montre des réductions morpho-syntaxiques:

"The objection that this may lead to new language barriers and expose the users of that kind of language to ridicule can be met by pointing to the fact that in actual life in any case this has been going on for a long time, and it can be advocated above all for humanitarian reasons, seeing that surviving seems to be more important than time consuming stylistic exercise" (p. 24).

Le problème de l'attitude du locuteur natif envers une simplification, comprenant des erreurs n'est malheureusement qu'effleuré par Nickel.

Bernard Py (1975) donne aussi une réponse favorable à la possibilité d'enseigner une forme simplifiée du système de la langue cible:

"On peut se demander en effet si des circonstances pédagogiques particulières (par exemple la nécessité d'enseigner rapidement et avec des moyens limités, les rudiments d'une langue seconde), ne seraient pas maîtrisés de manière plus efficace si on subordonnait l'exigence de grammaticalité à la simple efficacité communicative" (pp. 49-50).

Py a essayé de mettre en pratique ses idées dans une expérience: "Cours de français élémentaire pour hispanophones" (Py, 1973) qui a eu lieu au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Dans le cadre de ce cours, on a tout à fait subordonné "le respect de la norme aux exigences de la communication;" en acceptant "toute production suffisamment bien formée pour être porteuse d'un message" (p. 173) (3). Plus tard, Py suggère que lorsque les con-

ditions sont telles que les étudiants ne peuvent pas atteindre le "minimum de connaissances" fixé comme objectif du cours, "il est sans doute utile de se fixer comme but un des systèmes intermédiaires par lesquels on sait que, de toute façon, l'étudiant devra passer". La seule exigence du système intermédiaire est que "l'intercommunication soit, sinon parfaite, du moins suffisamment bonne". (p. 176). Cependant, l'élaboration du cours basé sur ces critères ne fut pas une tâche facile car la théorie n'est pas encore bien établie et il fallait procéder "de façon intuitive et assez peu systématique" (p. 177).

Valdman (1974) est d'avis que, si l'enseignement des langues secondes devait s'orienter vers un certain degré de compétence de communication, les erreurs prendraient une place réduite dans le système approximatif de l'apprenant. Plus encore (1975), il propose l'enseignement d'un système réduit du français comme, par exemple, l'exclusion de la forme interrogative par inversion; bien que cette structure soit considérée comme plus correcte que la structure stigmatisée comme "Où il va?", qui est typique du français populaire (p. 122).

Henzeli (1975) fait une distinction entre les formes agrammaticales et les formes qui ne sont agrammaticales qu'en fonction du style ou du niveau de langue. Les structures interrogatives en français comprennent deux formes de prestige: 1) Pourquoi allez-vous à la gare? 2) Pourquoi est-ce que vous allez à la gare? Une troisième forme "Pourquoi vous allez à la gare?" plus familière est utilisée par les enfants en bas âge et par les adultes en style non soigné. Hanzeli suggère l'enseignement de cette dernière forme, qui semble être plus simple et qui fait partie des séquences normales d'acquisition de l'enfant apprenant le français comme langue maternelle, avant l'enseignement des deux formes plus prestigieuses.

G. Nickel, cité p. 43, a la même opinion:

"When the aim of second language instruction is the attainment of a minimal degree of communicative competence in very early stages of the course, one might advocate the teaching of intermediate forms (4) which are in fact ungrammatical" (p. 124, note 4).

Pour appuyer son point de vue, Nickel cite le développement des pidgins et des créoles, où les locuteurs visent à atteindre la capacité de communiquer aussitôt que possible, même s'il ne s'agit que d'un niveau limité de communication. Ainsi, une réduction du système de la langue cible réduirait le nombre et la complexité des éléments à apprendre.

En résumé, selon Valdman, Py, Nickel, Enkvist, la possibilité d'applications du concept d'interlangue à une situation pédagogique semble motivée par plusieurs raisons: 1) certaines situations, où les objectifs sont restreints et où le temps disponible pour se consacrer à l'apprentissage de la langue seconde est limité, exigent le développement de cours de langues qui répondraient à ces besoins; 2) une compétence intermédiaire se développera de toutes façons chez l'apprenant, dans les situations concrètes d'apprentissage; 3) les objectifs des cours de langues devraient viser l'acquisition d'une compétence de communication, le souci de grammaticalité occupant alors une seconde place.

2.3 Proposition pour une application de cette notion à l'enseignement

La question suivante se pose à ce moment: s'agit-il d'utiliser, pour

enseigner une langue seconde, un système approximatif tel que ceux qui se développent spontanément chez certains individus, si jamais on arrive à une description même partielle d'une compétence intermédiaire, ou s'agit-il plutôt d'un système sciemment "réduit", qui serait basé sur des éléments d'un système approximatif?

Il ne faudrait pas ici confondre les termes. Dabène (1975) semble donner deux sens à l'expression "langue réduite": ce serait, soit un niveau de langue ou un registre, soit le système approximatif créé par l'apprenant afin de communiquer dans la langue seconde. Selon nous, il faudrait distinguer trois concepts différents: niveau de langue, registre et système approximatif. Nous verrons par la suite ce qu'on entend par "langue réduite" dans ce travail.

Il est évident, d'après la recherche des linguistes que l'on vient de voir, qu'un système approximatif créé par l'apprenant lui-même dans des situations réelles, se compose de formes grammaticales et de formes agrammaticales (5). De plus, le système est réduit (l'apprenant ne maîtrise qu'un pourcentage de toutes les structures, de tout le lexique de la langue cible) et il est intermédiaire (l'apprenant progresse vers une maîtrise plus complète de la langue cible).

Par contre, un système "réduit", qui partagerait les deux dernières caractéristiques d'un système approximatif, pourrait ne pas inclure de formes agrammaticales. Il est vrai que Nickel et Valdman disent catégoriquement que l'enseignement des langues secondes, dans certaines situations (par exemple, le cas des immigrants), pourrait inclure les formes agrammaticales, voire viser l'acquisition d'une sorte de pidgin par l'apprenant. Il est cependant difficile pour le pédagogue d'accepter ce point de vue et d'intervenir dans le processus d'apprentissage pour enseigner aux étudiants des formes agrammaticales et stigmatisées.

Un domaine de la recherche récente en psycholinguistique qui touche nos intérêts dans ce travail concerne l'acquisition du langage et la relation mère-enfant. Wyatt (1969) décrit un modèle de l'interaction adulte-enfant dans lequel elle souligne l'importance de l'input et du feedback correcteur de l'adulte:

- 1) il y a des "jeux d'imitation mutuelle", où la répétition et la redondance sont très évidentes (p. 29);
- 2) la mère utilise des phrases courtes et simples, avec un vocabulaire limité et à la portée de l'enfant (p. 32);
- 3) la syntaxe est correcte et l'articulation est claire (p. 32);
- 4) le feedback est immédiat et spécifique (p. 38);
- 5) la mère ajoute les éléments grammaticaux au style "télégraphique" de l'enfant: "roue-détachée" → "la roue s'est détachée" (p. 180) (technique appelée "expansion").

Voici la description de Wyatt: "Au lieu d'un vocabulaire adulte élaboré, cette mère utilisait spontanément un langage du niveau approximatif (6) d'un enfant de deux ans et elle adaptait étroitement sa conversation au niveau de maturité de son fils" (p. 32).

Ainsi, il semble que la mère utilise un sous-code, voire un système réduit, de la langue en question en parlant avec son enfant, un système caractérisé par des phrases courtes et simples, mais correctes, c'est-à-dire sans erreurs. Selon Wyatt, une mère qui s'écarte trop de ce modèle risque de créer

des troubles et même des conséquences fâcheuses dans l'acquisition du langage par l'enfant. Si l'input de la mère ou de l'adulte s'occupant de l'enfant consiste en des phrases mal formées, l'enfant produira aussi des énoncés déformés.

Il s'agit ici, encore une fois, d'études relatives à la langue maternelle de l'enfant, et on peut se demander jusqu'à quel point on peut faire un parallèle avec l'apprentissage des langues secondes (voir ci-dessus p. 35). Cependant, ces conclusions de Wyatt, quant à l'importance possible de l'input et du feedback correcteur provenant de la mère dans la relation mère-enfant, signalent un aspect négligé dans la recherche. Il existe une lacune presque totale en ce qui concerne le rôle du feedback correcteur de la part des auditeurs et des professeurs sur l'apprenant et sur son système approximatif. Peut-être devrait-on attacher quelque importance aux formes agrammaticales du professeur de langues, comme le fait Wyatt pour la langue de la mère.

Ce problème de l'utilisation pédagogique des formes agrammaticales est assez délicat. Pour s'attaquer à la structure morphosyntaxique d'une langue et opérer une réduction pédagogique, il faudrait des critères bien fondés même lorsque les objectifs sont limités. On pourrait peut-être prendre l'exemple de l'utilisation de "He don't know" au lieu de "He doesn't know". Les justifications possibles pour enseigner cette forme seraient:

- 1) la communication a lieu quand même;
- 2) c'est une forme de l'anglais populaire, courante dans la région de la ville de New-York;
- 3) c'est une forme qui fait partie d'un système approximatif, résultat probable du phénomène de régularisation (7).

Une discussion approfondie de la réduction du système syntaxique d'une langue dépasse le cadre de ce travail. Nous ne faisons ici que soulever le problème et donner une idée de la direction possible que la recherche pourrait prendre. Cette question touche entre autres choses les attitudes des personnes vis-à-vis de la langue. Le pédagogue lui-même accepterait avec beaucoup de difficulté d'avoir à enseigner des formes agrammaticales; cela mettrait en cause toute la tradition de l'enseignement des langues aussi bien que la formation que reçoivent les enseignants.

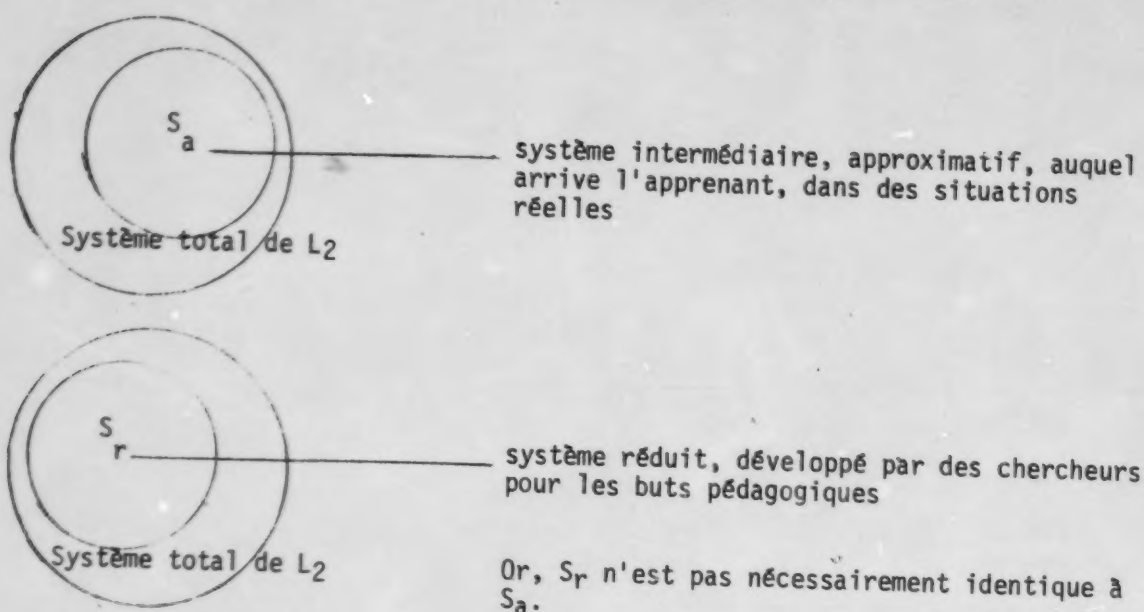
On doit tenir compte aussi des attitudes des locuteurs natifs de la langue cible. Même si la plupart des locuteurs utilisent des formes agrammaticales, surtout en non soigné, l'emploi régulier et constant de déformations est stigmatisé. Une personne peut ne pas avoir conscience de ses propres fautes, voire être convaincue qu'elle n'en fait pas, mais elle reconnaîtra des fautes dans le discours des autres et développera ainsi une attitude négative, soit consciente, soit inconsciente envers le sujet parlant (8). La réaction du locuteur natif sera particulièrement négative envers la "déformation" de sa langue par des étrangers. On peut remarquer cependant que certaines erreurs sont plus tolérées que d'autres: les fautes de prononciation seront plus facilement tolérées que les erreurs morphologiques.

Ce problème des attitudes semble toucher aussi l'utilisation du système de la langue maternelle. Tout locuteur opère une réduction du lexique de sa langue. Personne ne connaît tout le lexique de sa langue, du moins pas dans tous les champs sémantiques. Un exemple banal serait celui d'un jeune montréalais qui, n'ayant jamais quitté sa ville, dira "arbre" pour n'importe quel arbre, ne pouvant pas faire une distinction entre pin, sapin, cèdre, etc. Quant au

système phonologique d'une langue, dans la mesure où l'on peut s'en tenir aux distinctions pertinentes, les réductions sont acceptées jusqu'au point où l'on peut parler d'archiphonèmes. Le français de Paris ne fait plus de distinction entre /ɑ/ et /a/, distinction qui pourtant existe toujours au Québec. Ainsi, ce système de /A/ est "réduit" en France par rapport au système québécois.

Pourtant, une réduction du système morphosyntaxique ne semble pas être motivée par une justification opérationnelle. Si l'on prend, pour un moment, le point de vue diachronique, il est reconnu par les linguistes que c'est le sous-système de la langue qui résiste le plus aux changements. Ce fait, ajouté aux attitudes négatives des locuteurs natifs envers les fautes grammaticales, nous amènent à voir la syntaxe comme la couche la plus résistante de la langue. Ce qui a comme conséquence que les préjugés contre un changement quelconque dans ce domaine sont bien installés. On pourrait difficilement alors toucher à la syntaxe d'une langue, même pour des besoins pédagogiques.

Il nous semble approprié, à ce moment, de présenter un schéma qui vise à expliquer les concepts de système approximatif et de système réduit:

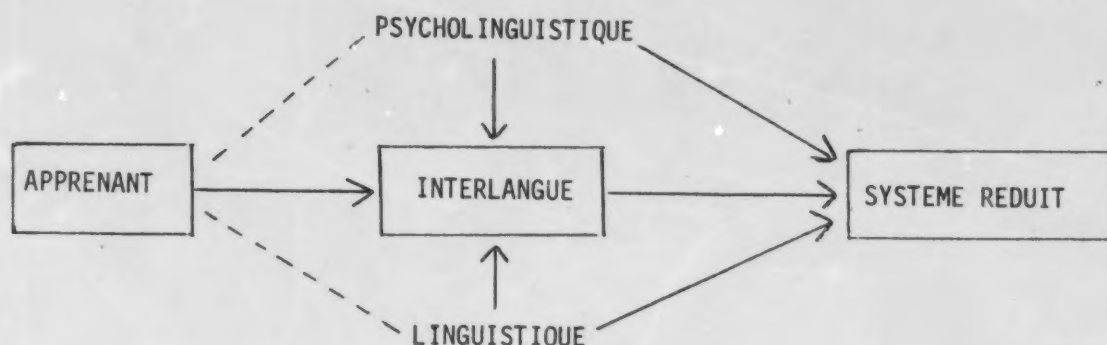


Par rapport au système total de la langue cible, le système intermédiaire et le système réduit sont tous les deux des approximations; la différence vient de la délimitation du système "approximatif" dans les deux cas.

Il faut bien distinguer l'élaboration d'un système réduit, qui est fait volontairement, sciemment, par les chercheurs, du développement d'un système approximatif qui vient de l'expérience concrète des individus dans la réalité, un développement naturel et inconscient chez tout apprenant d'une langue seconde.

Pour caractériser le système intermédiaire - l'interlangue - de l'apprenant, on fait appel à l'analyse des erreurs et, plus récemment, aux procédures d'élicitation pour avoir un corpus plus large: en analysant l'utilisation que fait l'apprenant de la langue cible, on veut arriver à une description de l'interlangue et, au niveau psychologique, à une image de la réalité mentale de l'apprenant et des processus d'apprentissage opérant.

Quant au système réduit, le chercheur n'est pas limité à l'analyse des erreurs; il s'agira plutôt d'analyser tout le système de la langue seconde suivant des méthodologies diverses: l'analyse contrastive, les études de fréquence, de disponibilité, y compris l'analyse des erreurs. Cette analyse comprendra le système de la langue aussi bien que le discours, ou l'utilisation de la langue. Cependant, il faut bien souligner que, à partir de ces données, le pédagogue vise à construire un système réduit en fonction des besoins situationnels et fonctionnels des apprenants, en fonction du temps disponible, etc., c'est-à-dire, en général, en fonction des critères psychologiques et sociologiques et non plus uniquement en fonction des critères linguistiques.



Très sommairement, la psycholinguistique et la linguistique étudient le discours produit par l'apprenant - l'interlangue - afin d'avoir des informations sur la réalité mentale de l'apprenant. Elles l'analysent donc de façon indirecte (---->), à partir de ce qui est observable au niveau de l'interlangue. Ces informations, en plus des notions se dégageant de l'interlangue, mènent à l'élaboration possible des systèmes réduits.

En fait, le véritable rôle des systèmes approximatifs pour Valdman et d'autres linguistes semble être de faciliter la sélection, la gradation et la progression des séquences pédagogiques. Bouton (1969), par exemple, parle de respecter les mécanismes d'acquisition d'un mini-français" dans l'intervention pédagogique. Valdman (1975) conteste aussi tout modèle uniquement linguistique qui sert de base pour les séquences pédagogiques. Qu'il s'agisse des critères de la grammaire dite "traditionnelle" ou des grammaires structurales ou génératives transformationnelles, ces critères ne prennent pas en considération les facteurs psychologiques et sociologiques de la situation d'apprentissage. On ignore surtout les processus psychologiques d'apprentissage qui fonctionnent dans l'esprit de l'apprenant. Valdman résume dans une phrase son point de vue:

"Periodic observation and analysis of errors as individual learners progress in their L₂ learning task of comparison of similar groups of learners at different stages in the L₂ learning task promises to be a useful procedure in guiding both the selection and the ordering of L₂ linguistic features so that they do not interfere with the various stages of the learner's replica of the L₂ grammar as it evolves toward a closer approximation of that of the adult L₂ native speaker" (Valdman, 1975, p. 109).

Puisque les erreurs nous renseignent sur la manière dont l'apprenant acquiert la langue seconde, elles pourraient aussi nous servir de guide dans la sélection et la gradation des structures à enseigner et même dans la détermination des objectifs possibles pour les cours de langue.

2.4 Sélection et gradation à la lumière des systèmes réduits

Ainsi, il semblerait acceptable de proposer la création de cours de langue basés sur un système réduit et où le concept d'interlangue constituerait un apport indirect, mais important. Cette approche serait en particulier utile dans l'enseignement des langues de spécialité et l'enseignement aux immigrants ou aux travailleurs migrants. Puisque l'élaboration de n'importe quel cours de langue exige une sélection et une gradation des éléments à enseigner, il faudrait expliquer comment notre proposition diffère de la sélection et de la gradation classique, que l'on trouve, par exemple, dans *Principes de didactique analytique* de Mackey (1972).

Il est évident que toute méthode doit pratiquer une sélection et une gradation du matériel à enseigner. Quant à la sélection, Mackey dit:

"La sélection est une caractéristique inhérente à toutes les méthodes. Comme il est impossible d'enseigner l'ensemble des éléments d'une langue, toutes les méthodes doivent, d'une façon ou d'une autre, intentionnellement ou non, choisir la portion de la langue qu'elles ont l'intention d'enseigner" (p. 221).

Quels seront alors les critères pour arriver à une sélection des éléments phonologiques, grammaticaux et lexicaux? Mackey cite deux critères: les critères d'utilité et les critères de facilité. Dans le cadre de critères d'utilité, il faut comprendre: 1) fréquence, 2) répartition, 3) disponibilité, et 4) valence. Ce sont des facteurs quantifiables qui donnent une base scientifique à l'élaboration du matériel didactique. Les critères de facilité - "facilité" considérée par rapport à l'apprentissage et à l'enseignement - ne sont pas cependant des critères objectifs de sélection (p. 259) (9). La facilité regroupe cinq facteurs: la similitude, la clarté, la brièveté, la régularité et la charge. A cause de la difficulté qu'on éprouve à déterminer ces critères et donc à les mesurer, ils sont subordonnés aux critères d'utilité, seuls susceptibles de mesure objective. Cependant, si ces critères de sélection reposent uniquement sur des enquêtes systématiques de discours (fréquence et répartition) ou de langue (disponibilité et valence), ils peuvent se révéler inadéquats ou insuffisants du point de vue psychologique, sociologique ou didactique.

Après avoir sélectionné les éléments de la langue cible à enseigner, il faut décider dans quel ordre on les enseignera. Cet ordre est perçu comme ayant un rapport avec l'efficacité de l'apprentissage. Il s'agit de la gradation: de "ce qui va ensemble et ce qui vient avant". Mackey signale deux principes pour la gradation, le groupage des éléments à enseigner et la séquence ou l'alignement de ces groupes d'éléments. Bien que Mackey cite les incidences psychologiques, telles que les lois d'association, comme critères de groupage des éléments, il s'intéresse surtout aux critères linguistiques, tels que les possibilités d'utilisation d'un élément. Le groupage se fait en fonction des caractéristiques des systèmes de la langue cible: groupage phonétique, grammatical, lexical et sémantique, et groupage des structures, tel que l'intégration d'un son dans un mot, un mot dans une locution et ainsi de suite.

Ce qu'il faut signaler dans cette optique classique de sélection et de

gradation est le fait que les critères opératifs sont cherchés dans la langue elle-même. La sélection et la gradation sont faites pour développer la compétence linguistique chez l'apprenant; la manipulation du matériel à enseigner suit la structure des systèmes de la langue cible. L'enseignement obéit donc à une description scientifique de la langue à enseigner ou à une analyse contrastive des deux langues en question. Les facteurs psychologiques n'entrent en jeu que quand il s'agit des rapports d'ordre psychologique entre les items linguistiques, tels que les lois d'association, les associations extra-linguistiques, les champs notionnels, et les centres d'intérêt pour enseigner le lexique de la langue cible. Il n'est guère question, dans cette conception classique, de prendre en considération l'apprenant lui-même et ce qu'il apporte à la situation d'apprentissage, pas plus que les facteurs sociolinguistiques qui influenceront la mise en place de cette compétence linguistique. Les méthodes basées sur les critères classiques de sélection et de gradation prétendent créer chez l'apprenant la capacité d'utilisation de la langue cible; mais, Candlin (1972a) constate:

"... in attempting to teach *performance* skills, namely, to teach the complicated ability to function appropriately linguistically in a range of situations, a language teaching methodology constructed on the supports of selection, grading... has organised this performance material with the achievement of linguistic *competence* directly in view" (p. 38).

Il faut désormais sortir du niveau d'analyse purement linguistique pour trouver d'autres critères de sélection et de gradation. Les éléments linguistiques formels, qu'il s'agisse de la langue parlée ou de la langue écrite, ne représentent qu'un niveau d'analyse intra-linguistique. Mais il existe aussi toute une gamme d'informations supplémentaires qui sont signalées par les facteurs paralinguistiques et par les variations lexicales, phonologiques et syntaxiques exigées par la situation concrète de communication. Ainsi, à la sélection et la gradation classiques, le pédagogue devrait ajouter 1) les facteurs sociolinguistiques, établis par l'observation d'échantillons de la langue seconde dans les diverses situations de communication, et 2) les considérations psychologiques, comme ce que la recherche sur le concept de systèmes approximatifs pourrait nous enseigner sur les processus d'apprentissage chez l'apprenant. Puisque l'objectif est la capacité d'*utiliser* la langue cible et non pas une connaissance métalinguistique du système de la langue, le matériel didactique devrait être élaboré afin de faciliter l'acquisition de la compétence de communication.

La tendance actuelle, surtout en Europe au sein du Conseil de l'Europe et du CREDIF, est de s'éloigner des critères classiques, purement linguistiques, dans l'élaboration du matériel pédagogique. Cette prise de conscience de l'importance des facteurs psychologiques et des facteurs sociolinguistiques conduit ces chercheurs à souligner le fait que tous les apprenants n'ont pas besoin d'apprendre tout le système de la langue cible, et que les cours de langues devraient être développés en fonction des besoins langagiers des apprenants. Currie (1975) cite Wilkins (1972) à ce propos: il existe une:

"... necessity to abandon the conventional grammatical system without regard to its application to specific language needs and to the fact that not all parts of the system are equally important to all learners".

Nous pouvons maintenant examiner cette tendance nouvelle à chercher

d'autres critères pour l'élaboration du matériel pédagogique et pour le développement des cours de langues secondes.

2.5 Grammaires pédagogiques et compétence de communication

Il apparaît de plus en plus évident qu'il est nécessaire de faire une distinction rigoureuse entre une grammaire pédagogique et une grammaire scientifique; Hayes (1965) écrit que:

"There is a need for what may be called pedagogical grammars, which will organize technical descriptions into arrangements which would be most useful to those who use them as sources for the construction of foreign language teaching materials. They must be written in a style which is comprehensible to users who are not scientific linguists" (p. 286).

Selon Caporta (1966) et Allen (1974), une grammaire scientifique ou formelle énumère les phrases grammaticales d'une langue et leur donne une interprétation structurale et sémantique, car le linguiste s'intéresse au code, à la compétence idéale, qui sous-tend l'utilisation du code dans des situations sociales. Le linguiste vise un niveau très haut de l'adéquation descriptive et la grammaire formelle doit inclure toutes les combinaisons possibles d'éléments de la langue qui peuvent être interprétées comme des phrases.

Une grammaire pédagogique, par contre, vise plutôt "to provide a comparatively informal frame work of definitions, diagrams, exercises and verbalized rules which may help a learner to acquire knowledge of a language and fluency in it's use" (Allen, p. 60). Le professeur ou l'auteur de manuels scolaires partira de faits linguistiques, tirés d'une ou de plusieurs grammaires scientifiques, pour préparer un cours où il y aura une présentation de ces faits visant l'apprentissage rapide et efficace de cette matière. De par sa nature même, une grammaire pédagogique est électorique, une grammaire scientifique peut guider le choix d'éléments à enseigner, mais les critères de sélection pour une grammaire pédagogique sont plutôt des considérations d'occurrence, d'utilité, de l'emploi des éléments de la langue (ou de la variété de langue) dans des situations concrètes.

Dans le développement de l'enseignement des langues secondes, le pédagogue constate dans les manuels scolaires et dans le matériel pédagogique, produits depuis la Seconde Guerre mondiale, qu'il y a généralement lien assez étroit entre les deux types de grammaire: la grammaire dite pédagogique n'est souvent qu'un calque d'une grammaire scientifique, un modèle taxonomique de grammaire qui vise à décrire la structure de surface du code. Avec le développement des grammaires génératives transformationnelles, la situation tend cependant à changer. La théorie de Chomsky, qui sous-tend les grammaires génératives, étant considérée par certains comme un modèle de la réalité mentale du phénomène langagier (10), les rédacteurs de manuels ont pris conscience qu'il existe d'autres critères, surtout psychologiques, opérant dans l'établissement d'une grammaire pédagogique. Ainsi, à cause de l'importance accordée à la théorie de Chomsky, on retrouve dans la grande majorité des méthodes récentes des influences directes ou indirectes de la grammaire générative.

Cependant, comme la théorie de Chomsky s'intéresse presque sans exception à la compétence et à la description abstraite de cette compétence langagière, l'application de cette théorie à la création d'une grammaire pédagogique est mise en doute, comme Chomsky le fait lui-même. L'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement une question linguistique, mais plutôt à deux volets:

la langue à apprendre, donc, facteur linguistique, et "l'apprenant", donc facteur psychologique (Noblitt, 1972). Quant à l'apprenant, il faut comprendre ses besoins pour fixer les objectifs du cours, ses caractéristiques, (aptitude, motivation, âge, attitude, etc.), ses façons de confronter les problèmes internes de la langue cible. On peut définir une grammaire pédagogique comme une organisation qui représente le point de vue de l'apprenant dont le but est l'apprentissage de la langue cible. Noblitt (1972) spécifie encore: "A pedagogic grammar may be viewed as a series of synchronic statements of the students's successive approximations of the target language" (p. 317). Ainsi, à la limite, une grammaire pédagogique devrait organiser les éléments à enseigner selon les séquences d'acquisition de l'apprenant; ceci serait modifié ensuite selon les objectifs du cours, ces objectifs ayant été spécifiés en fonction des besoins langagiers et des situations concrètes. Il n'y a donc pas une grammaire pédagogique, mais plusieurs, dépendant des besoins spécifiques des apprenants.

Cette notion de grammaire pédagogique se retrouve chez plusieurs linguistes, entre autres, Candlin (1972a, 1972b) Corder et Roulet (1973), et Allen et Widdowson (1974). Voici l'opinion de Roulet (1973a):

"Or, les théories linguistiques traditionnelles, de Saussure à Chomsky, traitent seulement du système de la langue; elles ignorent les structures supérieures à la phrase ainsi que les règles qui en commandent l'emploi dans une communauté linguistique. Elles fournissent, en particulier la linguistique générative transformationnelle, des informations précieuses sur la morphologie et la syntaxe, mais ne nous disent rien sur la réalisation des actes de communication et sur l'emploi des différentes variétés d'une langue" (p. 236).

Roulet souligne ainsi l'importance des facteurs sociolinguistiques, c'est-à-dire les facteurs qui influencent l'utilisation du langage, tels que la situation, les participants, le sujet, le médium, l'objectif.

La mise en évidence des facteurs sociopsychologiques dans l'enseignement des langues a été influencé par le développement du concept de la compétence de communication. Au fond, la conception traditionnelle de l'enseignement de la grammaire qui tenait compte uniquement des facteurs linguistiques, ne retenait que des éléments internes du système de la langue. Les critères de sélection et de gradation eux-aussi étaient internes. Le développement d'une grammaire pédagogique inclut par contre aussi bien des facteurs sociopsychologiques que des facteurs linguistiques - et souligne l'interdépendance de ces deux groupes de facteurs. Une grammaire pédagogique ajoute comme critères de sélection et de gradation des éléments externes au système de la langue.

La notion de compétence de communication, c'est-à-dire l'idée que le locuteur natif maîtrise bien d'autres éléments que les éléments linguistiques pour communiquer dans sa propre langue, n'est pas nouvelle, mais elle a été mise en relief récemment, surtout sous l'influence de Hymes (1970 et 1971a) qui s'est servi du syntagme "communicative competence" - compétence de communication. Cette notion représente l'extension de la compétence définie par Chomsky; selon Hymes, la compétence innée du locuteur natif inclut nécessairement la capacité d'utiliser le code; en plus de ces facteurs linguistiques, la nouvelle notion inclut des paramètres sociologiques, tels que l'emploi du code selon les contextes situationnels, selon les participants dans l'acte de communication (leur âge, leur sexe, leur niveau d'éducation, leur niveau de classe socio-économique), selon le médium du message, etc. Il s'agit d'une analyse linguistique qui est fonction-

nelle et où le contexte est spécifique (11). Pour Chomsky, ces facteurs extra-linguistiques font partie du niveau de la performance, tandis que, selon Hymes, ces facteurs sociolinguistiques relèvent de la compétence du locuteur natif. Ce sont des signes dans le sens saussurien, dotés d'une forme aussi bien que d'un sens (d'un signifiant et un signifié) (Hymes, 1971a, p. 286).

Selon Roulet (1973b), la compétence de communication consiste en trois choses: 1) il faut savoir utiliser la langue dans des contextes spécifiques donnés, 2) il faut pouvoir maîtriser les fonctions référentielle, phatique expressive, phatique et conative de la langue, 3) il faut être capable de comprendre et d'utiliser les principaux sous-codes de la langue dans les situations appropriées. Roulet met en relief l'emploi de la langue dans les situations concrètes, ce qui devrait servir pour l'élaboration des grammaires pédagogiques.

Le concept de compétence de communication peut pourtant prêter à confusion. Pour certains linguistes, elle désigne le produit final; Savignon (1972) le définit comme la capacité de s'engager dans des conversations spontanées dans la langue seconde. D'autres linguistes acceptent l'existence de plusieurs niveaux, de plusieurs degrés de compétence de communication (12). L'intérêt ici est surtout pédagogique; on décrit les objectifs terminaux pour un cours de langue comme la réalisation d'un certain niveau de compétence de communication, surtout dans le cadre des langues pour des besoins spécifiques; la compétence de communication de l'apprenant adulte à la fin du cours serait nécessairement très limitée ne fût-ce qu'à cause du temps disponible pour maîtriser la langue seconde. De plus, pour les immigrants ou pour les travailleurs migrants, il s'agira dans la plupart des cas d'atteindre un niveau limité de compétence de communication pour qu'ils puissent faire face à leurs premiers besoins et avoir ainsi accès au monde du travail.

Qu'il s'agisse donc d'une compétence de communication limitée ou d'une compétence plus développée dans la langue cible, la sélection des éléments à enseigner et, par conséquent, l'élaboration d'une grammaire pédagogique, se fera non plus uniquement selon les critères internes de la langue cible, mais désormais, en ajoutant des critères externes, sociopsychologiques.

2.6 Grammaires pédagogiques et systèmes réduits

Il convient maintenant de discuter de l'élaboration d'une grammaire pédagogique basée sur un système réduit de la langue cible. Les motivations pour une telle démarche sont les suivantes:

- 1) si l'on prend la définition de Noblitt (p. 106) selon laquelle une grammaire pédagogique est une série d'états synchroniques des approximations successives que l'étudiant fait de la langue cible, notre grammaire pédagogique devrait se construire (13) selon les processus d'apprentissage que l'on observe dans l'étude des systèmes approximatifs; ainsi, les tendances, les esquisses, les notions sur la réalité mentale derrière l'interlangue nous aideront à l'élaboration de notre grammaire;
- 2) si l'on vise des objectifs spécifiques et restreints dans le cas de l'enseignement des langues de spécialité ou de l'enseignement d'une langue étrangère aux immigrants, on ne peut qu'aspirer à développer une compétence de communication minimale; l'apprentissage d'un système réduit allégerait la tâche de l'apprenant et lui donnerait plus rapidement la capacité d'au moins communiquer et de comprendre la langue cible.

Examinons d'abord cette notion de système "réduit" que l'on retrouve dans

des ouvrages récents. Il s'agit de cours de langue où l'on part, dès le début du cours, avec l'idée d'enseigner un système "réduit" de la langue cible; on ne vise pas à enseigner "toute" la langue, dans le sens strict de l'idéal humaniste. Comme dit Gregory (1967), il y aurait certaines situations où l'enseignement de toute la langue ne serait pas fonctionnel; il parle de "sous-langues" ou de "variétés" à l'intérieur d'une seule langue. Nous avons précisé ci-dessus que nous nous intéressons à l'établissement des critères de base pour l'élaboration d'une grammaire pédagogique; il nous faut donc étudier les critères utilisés pour les processus de sélection et de gradation dans quelques cours qui visent l'acquisition d'un système réduit par l'apprenant.

Il faut d'abord distinguer cette compétence dans une langue "réduite" de la capacité d'emploi limité de la totalité de la langue cible qui est le but des méthodes basées par exemple sur le Français Fondamental. Dans ces cas, le pédagogue vise à enseigner une compétence limitée de la totalité de la langue en question, sans s'occuper des besoins particuliers des apprenants. Un système réduit n'enseignerait que des éléments de la langue telle qu'elle est employée dans une situation limitée de communication, comme le français utilisé dans les mines de charbon (Lewis, 1974) ou par les contrôleurs d'aéroports.

La première direction - et peut-être la plus évidente - dans la recherche pour des critères de sélection et de gradation autres que ceux uniquement linguistiques, fut de baser l'élaboration d'un système réduit sur les variations dans l'usage de la langue, ce pour quoi les Britanniques ont développé le concept de "registre". (Halliday, McIntosh et Strevens, 1964). Un registre est une variété de langue déterminée par les usages de la langue; il varie selon les différentes fonctions aussi bien que selon les différentes situations. Ces chercheurs ont établi la catégorisation suivante:

- Champ de discours - les éléments situationnels
- Mode de discours - "medium": le rôle de la L₂ dans la situation
- Style de discours - les relations entre les participants.

Le locuteur natif adulte est capable de manipuler, en théorie, tous les registres de sa langue maternelle. Le style formel et le style informel sont les distinctions les plus souvent utilisées, mais dans le style informel le niveau de langue employé avec un étranger se retrouve aussi bien que celui employé avec des amis intimes. Le locuteur natif devrait pouvoir manipuler les éléments linguistiques et les éléments comportementaux associés avec chaque rôle. On a même raison de penser (White, 1974b) que l'apprentissage d'une langue seconde sera facilité lorsque les étudiants devront manipuler les structures dans les contextes spécifiques, surtout lorsque la communication est importante. Le problème est de trouver des contextes authentiques pour présenter la langue cible dans une situation artificielle, telle qu'une salle de cours. C'est là un paradoxe fondamental en didactique des langues.

Cette notion de registre, cependant, n'est généralement mise en pratique que lorsqu'il s'agit de la langue écrite et où, par conséquent, le rôle des facteurs sociologiques est réduit au minimum. Ainsi, on distingue "registre" de "styles" ou "niveaux de langue". "Registre" ne signifie pour certains que la variété de langue écrite impliquée dans certains domaines (division sectorielle), tels que la physique, la médecine, les sciences sociales, etc. tandis que les "styles de langue" résultent d'une analyse sociolinguistique des variétés de langue utilisées en fonction de la situation sociale ou la situation de communication: langue soignée ou soutenue, langue familière, etc.

L'intérêt pour les registres de la langue cible rejoint souvent l'enseignement des langues pour objectifs spécifiques. En effet, il est souvent question d'enseigner "l'anglais scientifique", "le français pour les médecins", "le japonais pour les hommes d'affaires". En général seules les habiletés passives sont visées: la lecture surtout et parfois aussi la compréhension orale. Dès que l'on identifie le registre adéquat aux besoins des étudiants (par exemple les ingénieurs français qui veulent apprendre l'anglais), il faut une description linguistique de ce registre de l'anglais scientifique. Il existe sans doute, un "tronc commun", c'est-à-dire, des groupes d'éléments linguistiques communs à tous les registres d'une langue, mais il faudrait spécifier, par une analyse du discours scientifique, les structures, les expressions et le vocabulaire spécifiques à ce type de discours, comme l'occurrence de la forme passive, les formes conjuguées vis-à-vis les formes non conjuguées (l'infinitif, le gérondif) des syntagmes verbaux, etc. (White, 1974a). Le professeur organisera son cours de langue selon ces traits distinctifs du registre visé: d'abord les structures grammaticales qui caractérisent le registre en question, et ensuite le lexique typique.

Un autre exemple de cette notion de registre que l'on retrouve dans la documentation est celle de "restricted language". Il ne s'agit pas d'un "microcosme" de la langue cible, mais plutôt des structures et du lexique nécessaires pour la communication dans des contextes limités. Un exemple serait la langue internationale de l'aviation, où le pilote en connaît assez pour se faire comprendre et pour comprendre les contrôleurs dans les aéroports. Un autre exemple serait le cas des mécaniciens iraniens apprenant l'anglais uniquement pour pouvoir réparer les avions et les hélicoptères achetés aux Etats-Unis. Pour ces besoins spéciaux, on vise l'enseignement d'une compétence limitée; le contenu linguistique est très sélectif et l'utilité de cette compétence est limitée.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, la notion de registre concerne, en général, la langue écrite, et bien que ces cours élaborés selon cette notion prennent en considération l'utilisation de la langue cible pour des besoins spéciaux, dans des situations concrètes, les facteurs sociolinguistiques sont réduits au minimum. Dès que l'enseignement de la langue seconde vise la langue parlée, même dans le contexte de langues de spécialités, les facteurs sociolinguistiques devraient venir en priorité dans l'élaboration d'un cours de langue.

Dans cette optique, Candlin (1972a) cite la notion de "domaine d'emploi", utilisée par Fishman dans l'article "*Who speaks what language to whom and when*" (1965) et dans *Language Loyalty in the United States* (1965), et définie comme "spheres of activity characterized by certain recurrent formal linguistic features..." (p. 40). Ainsi, selon la situation concrète de communication qui comprend le lieu, les participants, le médium, etc., les éléments linguistiques suivront les règles de covariance. Dans les manuels scolaires, en revanche, les rôles des participants dans une situation de communication changent alors que les éléments formels linguistiques ne varient pas. Halliday, cité par Currie (1975) dit clairement: "Behind the output of language lies the networks of grammatical and semantic systems, and behind these lies the sociological choices related to man speaking to man" (p. 344).

Pour le locuteur natif, chaque fois qu'il se produit un changement important dans la situation de communication, la fonction de la langue change pour lui et cela produira un changement dans la sélection des éléments linguistiques

qu'il utilisera; à la limite, le locuteur pourra changer complètement de code ou de langue (du français à l'espagnol par exemple).

Ainsi, selon Candlin, il faudrait justement que le matériel pédagogique soit élaboré selon la fonction du code dans des situations concrètes de communication, autrement dit, les domaines d'emploi. Selon les hypothèses de notre travail un cours de français pour des travailleurs immigrants devrait donc s'élaborer en fonction des domaines d'emploi dont les apprenants auront besoin: par exemple, le monde de la main-d'oeuvre (ouvrier, contremaître, syndiqué), et les relations commerciales et civiles (comme utilisateur de services publics, et des bureaux administratifs du gouvernement) (14).

Il faut comprendre, dans ce cas, système "réduit", comme l'enseignement uniquement de ce qui est nécessaire à ces situations spécifiées, les éléments linguistiques, les comportements exigés par ces situations et la variation des éléments linguistiques formels selon la situation ou l'acte de communication.

Lié à cette notion de domaine d'emploi on retrouve le concept de "semantic or notional syllabuses" (grammaire notionnelle), c'est-à-dire la spécification d'une base notionnelle ou fonctionnelle pour les critères de sélection et de gradation dans le développement d'une grammaire pédagogique. Il s'agit d'organiser (Candlin, 1973) les matériaux pédagogiques selon les "actes sémiotiques", tels que la comparaison, la cause/l'effet, le jugement, le résultat, l'hypothèse, etc., c'est-à-dire les actes fondamentaux, même universaux selon certains, de communication. A l'intérieur d'un champ sémantique, on essaie de mettre en relief la structure profonde (par exemple de l'acte de vouloir démontrer une relation de cause à effet) et les divers moyens de véhiculer ce sens dans les structures de surface. Les éléments linguistiques formels - la phonologie, la grammaire et le lexique - choisis pour véhiculer l'acte sémantique, sont subordonnés à cette fonction langagière. Currie (1975) explique:

"In establishing a semantic syllabus, therefore, we must first establish what a speaker needs to say, and what social and other constraints there are on the utterances. Through this, we can identify the range of structures, vocabulary, styles and idioms that are required" (p. 347).

L'enseignement dans cette optique n'est pas subordonné à une situation concrète, où il s'agirait de signaler les éléments linguistiques spécifiques à cette situation; il vise plutôt une communication où la "notion" - l'acte sémiotique en question - peut avoir plusieurs réalisations possibles. (Currie, 1975, pp. 347-348).

Wilkins (1974) avance l'idée d'un cursus notionnel pour l'apprentissage de rattrapage d'une langue déjà apprise et dans lequel le matériel pédagogique serait organisé en termes de valeur communicative. Une autre situation d'apprentissage où ce genre de cursus semble efficace concerne les langues de spécialité et surtout lorsqu'il s'agit d'un étudiant qui veut pouvoir utiliser sa langue seconde dès qu'il commence à l'apprendre. L'idée fondamentale est que tout ce qui est enseigné peut être utilisé dès le début. L'apprenant connaîtra peu de règles, peu de structures, mais il aura une connaissance poussée dans certains domaines, au lieu de connaître tout le système superficiellement, comme c'est le résultat des cours plus traditionnels, y compris des cours audiovisuels. Wilkins propose le concept d'une grammaire minimale suffisante (15) (minimum adequate grammar). Selon lui, il s'agit d'intérioriser les éléments grammaticaux de la langue cible pour pouvoir exprimer les besoins fondamentaux

et urgents. L'étendue de cette grammaire dépendra du temps dont dispose l'apprenant. Wilkins cite les critères provisoires suivants: 1) nous avons déjà une idée d'universaux sémantiques et 2) nous connaissons les fonctions sociales significatives de la langue cible. Ces deux éléments nous servent comme base pour la création d'un cours selon des notions sémantiques, que Wilkins voit comme valable surtout dans le cas de cours à courte durée, visant des objectifs limités.

Le travail de Wilkins (1973) et de Candlin (1973), entre autres, sur l'élaboration des programmes ou des cours de langues basés sur des grammaires sémantiques ou notionnelles a été fait dans le cadre du Conseil de l'Europe et du mouvement actuel en Europe pour le développement d'un système d'unités capitalisables. L'approche notionnelle définit le langage à apprendre en termes des objectifs de la communication et non en termes des critères purement linguistiques. On ne peut pas, néanmoins, éviter l'enseignement de la grammaire de la langue cible et on propose donc l'apprentissage d'un "tronc commun" (a common core), où l'enseignement n'est pas nécessairement organisé selon des situations concrètes de communication. Cet apprentissage vise ainsi une compétence grammaticale minimale, appelée le niveau-seuil (threshold level). Bien que les linguistes travaillant au sein du Conseil de l'Europe soient d'accord pour dire qu'il ne peut exister un seul "niveau-seuil" pour tous les apprenants, ils insistent pour que les apprenants atteignent un niveau-seuil dans la langue cible, c'est-à-dire qu'ils aient déjà une certaine compétence générale, avant de faire des cours organisés selon les notions ou les actes sémantiques (16). Van Ek (1975), qui a élaboré un niveau-seuil pour l'anglais, estime que le niveau-seuil devrait répondre "aux besoins langagiers les plus fondamentaux de la majorité des étudiants dans la plupart des situations quotidiennes" (p. 103).

Certains linguistes, cependant, s'écartent de cette idée; Wilkins essaie actuellement de définir la sélection et la gradation des éléments linguistiques pour des cours de langue au-dessous du niveau-seuil où le principe de base est celui d'enseigner la compétence de communication. (Currie, 1975). Il s'agit de partir du "niveau-zéro" pour l'élaboration du matériel pédagogique, visant l'apprentissage d'un système réduit de la langue cible. Pour les objectifs spécifiques, définis en termes de besoins limités et de situations concrètes, les membres du Conseil de l'Europe s'interrogent sur la nécessité de passer à travers les deux niveaux du Français Fondamental avant de permettre l'enseignement fonctionnel de la langue cible. Van Ek (1975) reconnaît lui-même l'existence de divers types et de divers degrés de compétence dans une langue seconde au-dessous du niveau-seuil, cette compétence pouvant répondre aux besoins de certains apprenants dans certaines situations de communication; mais, cette compétence limitée ne sera pas considérée comme une compétence de base générale (p.). Cependant, la recherche relative à la définition d'un niveau de compétence de base est contemporaine à l'élaboration de cette thèse et il n'est pas possible d'inclure ici des résultats.

Cette notion de "niveau-zéro" est élaborée par Ladmiral dans "*Allemand-zéro*" - sur une expérience pédagogique d'initiation à l'allemand scientifique" (1975). A l'intention des étudiants français en philosophie à l'Université de Paris X Nanterre, Ladmiral a développé un cours d'allemand philosophique, l'objectif étant de faire accéder les étudiants à la lecture des textes de la philosophie allemande. Il s'agit donc d'un cours de langue de spécialité. Les étudiants sont des débutants ou des faux-débutants, mais cet enseignement fonctionnel de l'allemand commence dès le début. Ladmiral signale "l'élaboration d'une grammaire de réception"; on s'attend à ce que les étudiants "puissent décoder

les textes qui leur sont soumis en allemand-source; on vise alors une connaissance "passive" de la langue cible, puisqu'il ne s'agit que de lectures de textes" (p. 149). Cette grammaire de réception représente ce que Ladmiral caractérise comme "une grammaire réduite":

"C'est non seulement en raison de cette spécification linguistique (ou, si l'on veut, sociolinguistique) de la zone de langue concernée, c'est aussi pour des raisons pédagogiques que nous avons adopté la perspective d'une grammaire réduite" (p. 149).

Autrement dit, parce qu'il s'agit d'une langue de spécialité - donc, limitée et spécifique - et qu'il faut faire accéder les étudiants à cette langue en peu de temps, Ladmiral adoptera l'enseignement d'une grammaire "réduite".

Nous devons cependant nous poser la question de savoir ce que Ladmiral entend par une grammaire réduite. Deux facteurs semblent être à la base de cet enseignement: la redondance linguistique et la redondance "pragmatique" (p. 152). La redondance linguistique fait référence aux informations redondantes dans un texte écrit, nécessaires dans la langue orale pour pallier les effets de "bruit", mais moins importantes pour déchiffrer un texte écrit. Lorsqu'il signale la redondance "pragmatique", Ladmiral fait allusion au contenu de spécialité; il suppose que les étudiants connaissent déjà leur spécialité et que le contenu sémantique du texte allemand ne posera pas de difficulté pour eux. Cette redondance pragmatique (du sens) redouble ainsi la redondance linguistique, toutes les deux facilitant le décodage du texte écrit. Les étudiants passent quelques heures dans un cours théorique pendant lequel la morpho-syntaxe "réduite" est enseignée; ceci est complété et renforcé par la lecture des textes en allemand-source, où le passage de la grammaire réduite à la réalité s'effectue.

Ladmiral avoue que cette "réduction" "entraîne de nombreuses simplifications..." et que la grammaire enseignée sera très "schématique". Mais, il signale que cette pédagogie vise les objectifs d'efficacité.

"A l'encontre de ce qu'affirment certains linguistes et en dépit de leurs objections, nous ne craignons pas d'assumer cette échéance d'une connaissance incomplète; le perfectionnisme linguistique n'est pas nécessairement de mise en matière pédagogique" (p. 152).

Ces paroles de Ladmiral sont bien dans l'esprit de cette thèse. Nous croyons qu'il est pédagogiquement rentable d'enseigner un système réduit de la langue cible lorsqu'il s'agit des objectifs bien limités, tels que les langues de spécialité et l'enseignement pour les besoins spéciaux comme c'est le cas des immigrants et des travailleurs migrants. Il nous semble efficace de baser l'élaboration de tels cours, au moins d'une façon indirecte, sur ce que nous enseigne l'étude des systèmes approximatifs des apprenants. Bien entendu, il n'est pas question ici de nier le rôle important des critères linguistiques et sociolinguistiques dans la sélection et la gradation des éléments à enseigner. Nous allons essayer, par la suite, de donner quelques idées sur la direction que pourrait prendre l'élaboration d'un cours de langue lorsque l'on prend en considération la recherche actuelle relative aux systèmes approximatifs.

2.7 Propositions pour la caractérisation des systèmes réduits

Il importe à ce moment de donner quelques jalons sur l'établissement d'un système réduit qui pourrait par la suite servir à l'élaboration des méthodes

et du matériel pédagogique, surtout en ce qui concerne la sélection et la gradation des éléments linguistiques à enseigner. Au fond, il ne s'agit pas d'un système réduit, mais plutôt de plusieurs systèmes, dépendant des besoins langagiers (Richterich, 1973).

Il nous semble donc approprié de proposer une telle démarche de réduction du système total de la langue cible afin de faciliter l'apprentissage de la langue. Notre proposition quant à la rentabilité possible des systèmes réduits est motivée par les raisons suivantes:

- 1) tous les apprenants d'une langue seconde (ou les enfants en train d'apprendre leur langue maternelle) passent à travers une série de systèmes approximatifs, le résultat naturel et concret de la situation d'apprentissage; ces systèmes approximatifs sont "réduits" par rapport au système total de la langue cible, et ils sont constitués de formes grammaticales aussi bien que de formes agrammaticales. Puisque de toute façon les systèmes intermédiaires ont tendance à se former indépendamment, il pourrait être intéressant d'élaborer des cours de langues selon les caractéristiques de ces systèmes pour faciliter leur mise en place. L'élaboration d'une grammaire pédagogique basée sur les systèmes réduits;
- 2) lorsqu'il s'agit de l'acquisition d'une compétence de communication limitée, soumise surtout à la contrainte du temps disponible de l'apprenant, l'utilisation d'un système réduit comme modèle pédagogique nous semble plus efficace, plus apte à répondre à ces besoins langagiers. Cela constitue l'apport pratique des systèmes réduits. Les apprenants adultes n'ont pas toujours le temps de faire des cours audio-visuels tels que *Dé Vive Voix* où la quantité d'éléments linguistiques aussi bien que leur qualité (tous ne sont pas nécessaires pour déchiffrer un texte écrit, comme le signale Ladmiral pour l'allemand-zéro, p. 119), débordent leurs besoins particuliers.

Tel que nous l'avons signalé ci-dessus, il semble surtout légitime de proposer une telle démarche dans le cadre de l'enseignement instrumental ou fonctionnel des langues ou l'enseignement des langues pour les besoins spéciaux. En ce qui concerne l'enseignement instrumental, le public visé est surtout formé de spécialistes ou de professionnels qui ne quittent pas leur pays d'origine, mais qui veulent avoir accès à la documentation écrite en langue étrangère dans leur spécialité. Dans cette optique, il s'agit de cours donnant la priorité à la langue écrite, comme l'enseignement d'un registre ou d'un domaine d'emploi de la langue cible, c'est-à-dire les "langues de spécialité", telles que le langage scientifique, le langage technique, le langage philosophique, etc.; cependant, l'enseignement d'une langue pour la communication orale peut être aussi considéré sous cette désignation (Aupècle et Alvarez, 1977). C'est ici qu'il faut situer l'enseignement d'une langue seconde à des travailleurs migrants ou aux immigrants, car il s'agit d'une situation de communication limitée, liée à leur travail, mais visant surtout la langue parlée. Il est évident que les immigrants pourraient avoir un intérêt à long terme à acquérir la compétence totale en langue cible; cependant, au début de leur séjour dans une nouvelle communauté linguistique, leurs besoins sont similaires à ceux des travailleurs migrants: ils veulent apprendre rapidement des éléments de la langue cible qu'ils pourront utiliser immédiatement.

Notons en outre que nous ne nous intéressons qu'aux apprenants adultes; ce sont surtout les adultes qui sont appelés à atteindre une compétence

minimale, mais toujours fonctionnelle, d'une langue seconde pour répondre aux besoins de leur travail dans une période de temps très limitée. De plus, les cours qui leur sont offerts devraient prendre en considération le fait que ces travailleurs ou ces immigrants viennent souvent de milieux socio-économiques défavorisés et qu'ils ne sont pas toujours scolarisés (Coste et al, 1976). Ainsi, il faudrait une nouvelle approche qui permettrait de faire face à ces besoins limités qui exigent des connaissances réduites mais d'utilité immédiate, dans des situations langagières restreintes.

Ces observations quant à la nécessité de développer d'autres méthodes, d'autres cours que ce qui existe actuellement afin de répondre aux besoins des apprenants adultes semblent bien fondées. Or, la première phase pour atteindre cet objectif, comme nous l'avons signalé dans la première partie de ce travail, c'est de décrire un système approximatif qui pourrait nous servir de guide dans l'élaboration d'un système réduit. Jusqu'à présent, la recherche est loin de pouvoir caractériser un système approximatif; on ne peut que procéder par extrapolation et dégager des tendances.

Le même problème se présente lorsqu'il s'agit de définir les objectifs et le contenu d'un cours de langue ou d'un programme selon les besoins langagiers visés, car cela suppose une analyse des actes de parole établis à partir d'une enquête sur les situations de communication réelles et une description des réalisations les plus courantes en français. A présent, on ne dispose pas de telle analyse pour définir et mesurer les besoins langagiers.

A propos de l'élaboration d'un niveau-seuil en français, Eddy Roulet (1977) constate que:

"En effet, faute d'analyses des besoins langagiers de différentes catégories d'apprenants adultes, la sélection des différents composants, actes de paroles, notions, structures syntaxiques, lexique, a du être faite par les auteurs à priori, intuitivement, sur la base de leur seule expérience (17), et ne peut avoir qu'une valeur indicative" (p. 5).

Et plus loin, Roulet affirme que le choix d'éléments linguistiques à enseigner devrait se faire "à partir des résultats d'une analyse systématique des besoins langagiers ou, à défaut, comme ici, à partir de son intuition" (p. 11), c'est-à-dire de l'intuition de celui qui développe le cours de langue en question.

Ainsi, plutôt que d'attendre que ce travail d'analyse des actes de parole soit fait et que la description des systèmes approximatifs soit accomplie, nous avons pris le point de vue, comme Roulet et ses collègues, que l'on peut faire avancer la recherche dans ces domaines par le développement de notions opérationnelles même de façon intuitive et aprioristique. Par conséquent, bien que les notions relatives aux systèmes réduits qui suivent restent au niveau spéculatif, il nous semble quand même important d'examiner quelles directions pourrait prendre l'élaboration d'un système réduit en français. Ces propositions pourraient ensuite être vérifiées dans la pratique par des expériences pédagogiques concrètes, lesquelles échappent évidemment au cadre de cette étude mais pourraient suivre comme une conséquence logique.

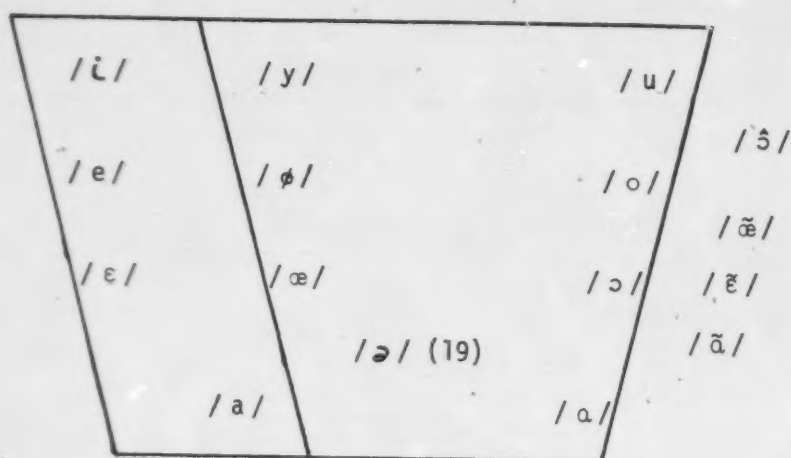
2.7.1 Réduction phonologique

Il ne semble pas difficile de justifier l'enseignement d'un système phonologique réduit à la langue cible, ne fut-ce que parce que très peu d'apprenants adultes en langues secondes arrivent à maîtriser le système phonolo-

gique total de la langue cible. Le système phonologique approximatif de l'apprenant, observable dans la réalité quotidienne comme un "accent étranger", pourrait servir directement dans l'élaboration délibérée d'un système réduit. Un tel système ne serait jamais totalement "correct", acceptable du point de vue strict de la norme de la langue cible, mais il pourrait permettre que la communication ait lieu.

De plus, on pourrait ajouter à ce fait la constatation du faible rendement fonctionnel de certaines oppositions phonémiques, ce qui constitue une autre justification pour un système phonologique réduit. Par exemple, le français "standard" distingue deux phonèmes du type /o/, à savoir /ɔ/ et /o/, comme dans les paires minimales "pomme"/"paume". Mais comme il existe un nombre très limité de ces paires minimales pour l'opposition /ɔ/ - /o/, un système réduit avec un seul archiphonème /O/ pourrait suffire à l'apprenant.

L'archiphonème /O/ n'est pas le seul cas de réduction possible; on pourrait à la limite proposer un système réduit français de dix voyelles, au lieu de seize du français standard. Voici le schéma classique du système vocalique du français que nous prenons chez Pierre Delattre (18).



Une réduction possible (modèle de production):

/e/ et /ɛ/ → /ɛ/

/o/ et /ɔ/ → /o/

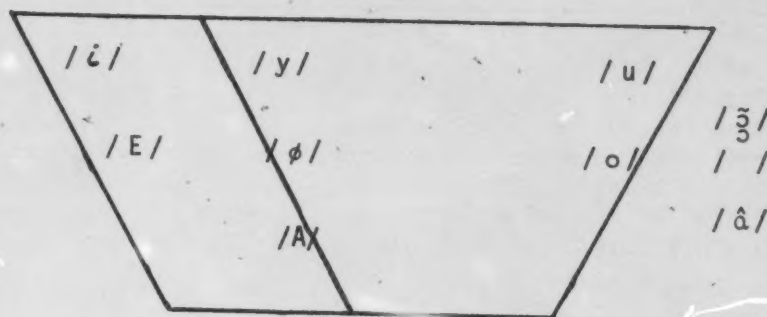
/ø/ et /œ/ (20) → /ø/

/a/ et /ɑ/ → /A/

/œ̃/ et /ɛ̃/ → /Ē/

Ce qui nous amène à un système vocalique réduit du type suivant:

Tableau du système vocalique réduit



Si, en plus, nous faisons intervenir une approche contrastive - lorsque l'homogénéité du groupe visé le permet - une classe d'étudiants hispanophones apprenant le français par exemple - d'autres possibilités de réduction pédagogique se présentent à nous. En effet, l'on peut considérer que pour des situations de communication restreintes le système vocalique de l'espagnol, pris ici comme exemple, serait à toutes fins pratiques l'équivalent de l'ensemble des phonèmes /i/ et /y/ et des archiphonèmes /E/, /O/ et /A/, du français. Ne seraient donc enseignés systématiquement que le phonème /y/, l'archiphonème /ø/ et les voyelles nasales /ĩ/, /ẽ/ et /ã/. Autrement dit, ne seraient enseignées, comme nouvelles dimensions phonologiques pertinentes que la corrélation de labialisation et de nasalisation.

Tableau d'un système phonologique réduit
pour étudiants hispanophones

voyelles arrondies
/y/
/ø/

voyelles nasales
/ĩ/
/ẽ/
/ã/

Il s'agit, bien entendu, d'un modèle de production, d'encodage, pour l'apprenant; le professeur ne serait pas obligé d'utiliser lui-même ce système réduit dans sa prononciation. On n'exigerait pas non plus que le matériel pédagogique soit limité à ce modèle de production; au contraire, au niveau du dé-

codage, l'apprenant devrait être exposé à plusieurs modèles variés et authentiques, mais toujours commandés par les besoins langagiers des apprenants (voir Roulet, 1975, à ce sujet). L. Dabène (1975) distingue les deux niveaux d'encodage et de décodage: l'étudiant devrait être capable de tout décoder, mais on exigera de lui d'être capable d'encoder seulement un registre, ce qui constituerait une sorte de "langue réduite". Pour le travailleur migrant, il serait obligé de comprendre, de décoder toutes sortes de variétés de langue cible dans la réalité quotidienne, y compris le discours d'un locuteur natif qui fait des fautes ou qui utilise un niveau de langue soigné ou très argotique. Dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité, où les apprenants s'intéressent surtout à la langue écrite, ce modèle du système vocalique réduit pourrait aussi servir pour l'encodage, de la part de l'apprenant.

Quant au système consonantique, il s'agirait plutôt de la subordination des exigences de la prononciation "correcte", soignée, à l'exigence de l'efficacité de la communication. Que l'apprenant réalise /R/ comme /r/, /R/ ou /r/, le pédagogue ne s'en occuperait pas dans les situations d'apprentissage telles que définies ci-dessus. Il ne s'agirait donc pas de prendre comme modèle le /R/ grasseyé de Paris que l'on accepterait comme la seule forme correcte et dont on exigerait la prononciation exacte par les apprenants. Il semble approprié de citer Hayes (1965) à ce propos: "If there are, say, forty phonemes in some language, perhaps we need to control only a dozen of them perfectly to be fairly certain of not offending our listeners".

Une fois de plus une analyse contrastive du système consonantique des deux langues en questions pourrait aussi donner une idée des réductions possibles. En espagnol le phonème /ʃ/ n'existe pas, tandis que le phonème /tʃ/ est bien un phonème de cette langue. Or, la situation est l'inverse en français: le /ʃ/ existe, le /tʃ/ non. Si l'apprenant hispanophone dit /tʃəo/ au lieu de /ʃəo/, il n'est pas possible que le locuteur natif francophone comprenne autre chose que "chapeau": le /tʃ/ n'existe pas en français, mais le son est assez proche du /ʃ/ pour que la communication ait lieu quand même (21).

Voici des tableaux du système consonantique du français comparé avec celui de l'espagnol:

POINT D'ARTICULATION

MODE D'ARTICULATION

FRANCAIS	BILABIALE	LABIO-DENTALE	DENTALE	ALVEOLAIRE	ALVEO-PALATALE	VELAIRE
occlusives	p/b		t/d			k/g
fricatives		f/v	s/z		ʃ/ʒ	
latérale			l			
vibrante						R
nasales	m		n			ɲ
demi-voyelles	w				j, ɥ	

MODE D'ARTICULATION

ESPAGNOL	BILABIALE	LABIO-DENTALE	DENTALE	ALVEOLAIRE	PALATALE	VELAIRE
occlusives	p/b		t/d			k/g
affriquées					tʃ	
fricatives		f	θ (22)	s	y	x
nasales	m			n	ɲ	
latérale				ɭ	ʎ (22)	
vibrante simple				r		
vibrante multiple				R		

Référence: Politzer, R., *Teaching French* et Quilis et al., *Lengua Española*, Valladolid, 1974.

En comparant ces deux tableaux, le pédagogue peut trouver d'autres possibilités pour réduire le système phonologique du français exigé de la part de l'apprenant hispanophone. De même que l'hispanophone substitue le /tʃ/ au /ʃ/, la consonne /y/ de l'espagnol est substituée à /ɜ/ du français. Le /R/ palatal "roulé" de l'espagnol ne constituerait pas un problème de compréhension, car c'est la variante utilisée dans le sud de la France.

Il faudrait par contre enseigner systématiquement l'opposition entre /b/ et /v/ et /s/ et /z/ en français, car ces distinctions apportent des changements de sens et donc, la communication peut être entravée si elles ne sont pas respectées. Si l'hispanophone emploie l'allophone /b/ de sa propre langue, il pourrait y avoir confusion: "Prenons le /bɛ/". Le francophone aurait des difficultés à comprendre s'il s'agit de prendre "le vin" ou le "bain". La situation serait similaire pour /s/ et /z/, qui ne sont que des allophones pour l'hispanophone.

En résumé, si on veut construire un système réduit pour l'apprenant hispanophone, les consonnes suivantes du français seraient considérées acquises par transfert de la langue maternelle:

occlusives:	p	t/d	k/g
fricatives:	f	s	
vibrante:			
latérale:		l	R
nasales:	m	n	ɲ

En revanche, les oppositions suivantes devraient être enseignées d'une façon systématique tant pour l'encodage que pour le décodage:

Exemple:	b / v	bain - vin
	s / z	rosse - rose

Cette étude de la possibilité de postuler pédagogiquement un système phonologique réduit pour un groupe donné, ici des hispanophones apprenant le français, et pour des objectifs limités, nous a amenée à un système de 5 voyelles et 4 consonnes. L'intuition de Hayes, citée ci-dessus, qui soutient qu'il serait peut-être nécessaire d'apprendre seulement une douzaine de phonèmes, sur une quarantaine, pour se faire comprendre sans trop offenser les autochtones, semble ainsi pouvoir se confirmer. Il est évident cependant que si l'objectif est la maîtrise totale de la langue au point de vouloir atteindre une compétence égale à celle du locuteur natif, l'apprenant doit acquérir tout le système phonologique, y compris les variantes allophoniques de la langue cible.

Le même cheminement pourrait s'opérer en ce qui concerne l'anglais et le français. En fait, les deux systèmes sont en général très similaires, mais l'apprenant anglophone devrait surtout confronter le problème qui se pose en ce qui concerne les allophones, en particulier pour les occlusives. En anglais, il existe trois allophones du /t/: /t'/ aspiré en position initiale et dans le contexte voyelle + voyelle accentuée; /t/ non-aspiré après consonne; et /t-/ non explosif en position finale. Cependant, pour nos objectifs d'une compétence de communication limitée, que l'anglophone prononce le /t/ de "Tu viens?" avec un /t'/, cela n'empêche pas le locuteur natif d'entendre et de comprendre

un /t/. La communication a donc lieu quand même.

De plus, les consonnes /t/, /d/, /n/ et la latérale /l/ sont dentales en français, mais alvéolaires en anglais; le /R/ est vélaire ou uvulaire en français, mais le /r/ anglais est alvéolaire et les deux consonnes /ʀ/ et /r/ française et anglaise respectivement, la première alvéolaire et la deuxième vélaire, sont réalisées différemment. Une fois de plus il faudrait subordonner l'exigence d'une prononciation correcte et soignée de ces phonèmes à l'objectif de l'efficacité de la communication.

POINT D'ARTICULATION

MODE D'ARTICULATION

FRANCAIS	BILABIALE	LABIO-DENTALE	DENTALE	ALVEO-LAIRE	ALVEO-PALATALE	VELAIRE	UVULAIRE
occlusives	p/b		t/d			k/g	
fricatives		f/v	s/z		ʃ/ʒ		
latérale			l				
vibrante						r	(R)
nasales	m		n		ɲ		
semi-voyelles	u				j/ɥ		

ANGLAIS	BI-LABIALE	LABIO-DENTALE	DENTALE	ALVEO-LAIRE	ALVEO-PALATALE	VELAIRE	UVULAIRE
occlusives	p/b			t/d	tʃ/dʒ	k/g	
fricatives		f/v	θ/ð s/z		s/ʒ	(glotal) h	
latérale				l			
nasale	m			n		ŋ	
semi-voyelles	u			r	j		

Référence: Politzer, R. *Teaching French*, Boston, Ginn and Co., 1960.

En résumé, dans un système réduit pour apprenants anglophones, les phonèmes consonantiques du français qui ne seraient pas pratiqués et qui seraient considérés acquis par transfert de la première langue seraient:

occlusives:	p / b	t / d	k / g
fricatives:	f / v	s / z	ʃ / ʒ
latérale:		l	
nasales:	m	n	

Les phonèmes à enseigner, car leur réalisation phonétique est si différente en anglais et en français qu'on doit les traiter comme des phonèmes nouveaux, seraient:

nasale:	ɱ
vibrante:	R

Dans le cas de la vibrante /R/, il est évident que du point de vue de la production, on accepterait toute variante allophonique qui n'entraverait pas la communication.

Ainsi, en général, le principe à suivre dans l'élaboration d'un système réduit au niveau de la phonologie est d'exiger des distinctions de la part de l'apprenant lorsqu'elles ont une valeur phonémique, c'est-à-dire lorsque cette opposition phonologique est utilisée pour distinguer des mots. Sinon, des phonèmes tels que /tʃ/ espagnol substitué à /ʃ/ ou /y/ espagnol substitué à /ɜ/ peuvent être considérés comme des "allophones" des phonèmes français. Il faudrait évidemment faire des analyses contrastives pour la langue de départ et la langue cible dans chaque situation d'apprentissage, non pour pouvoir prévoir les secteurs conflictuels comme c'est le but général d'une telle analyse pour les méthodes audio-orales, mais pour donner des indications quant à une réduction possible du système phonologique total de la langue cible.

Cette réduction du système phonologique concerne surtout l'enseignement visant la langue orale, comme dans le cas des travailleurs migrants. Il faut quand même signaler que la plupart des cours consacrés à l'enseignement des langues de spécialité insistent quand même sur la nécessité d'un apprentissage partiel du système phonologique de la langue cible. Par exemple, les réalisateurs du cours EFAGTS - Enseignement du français par l'approche globale des textes spécialisés - signalent comme objectif principal du cours "la compréhension des textes écrits dans la spécialité des étudiants", mais ils ajoutent tout de suite que les étudiants devront acquérir aussi "une compétence orale minimale" (Blanc et al., 1975). (23).

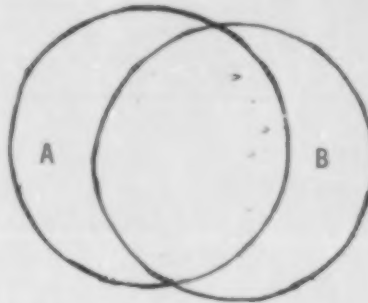
2.7.2 Réduction lexicale

En ce qui concerne la réduction du lexique, il est nécessaire de prendre en considération les spécialités ou les domaines d'emplois concernés et la

distinction entre l'enseignement de la langue orale et celui de la langue écrite.

En fait, le lexique des langues de spécialité, des langues scientifiques ou techniques, est déjà réduit au vocabulaire utilisé dans chaque spécialité. Il y aura, bien entendu, des éléments linguistiques communs à tous les domaines d'emploi de la langue; mais selon le domaine le cours de langues mettra en relief le lexique nécessaire à la lecture des textes authentiques. Il semble que cette mise en vedette du lexique propre à une spécialité se fait normalement lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue écrite. Dès qu'il est question de la langue orale, les pédagogues ont tendance à oublier ce principe, qui semble quand même valable pour guider aussi la sélection du vocabulaire pour les cours de langue orale à l'intention, par exemple, des immigrants. Pour répondre à leurs besoins aussi rapidement que possible, l'enseignement ne consistera pas à leur donner un cours construit pour les enfants ou pour les adolescents qui disposent de beaucoup plus de temps que les adultes. Les cours exigés devraient privilégier le lexique de leur travail - la construction, l'hôtellerie, les divers types de travail manuel - et aussi, le lexique nécessaire pour trouver un emploi, pour se loger, se nourrir, pour recevoir de l'assurance-maladie, etc., c'est-à-dire le lexique des actes de parole liés à la vie quotidienne, et nécessaires pour la survie au milieu de la communauté linguistique en question.

Ainsi, même s'il s'agit de la langue parlée, le principe de réduction du lexique - un lexique réduit par rapport au lexique total de la langue cible - fondamental à chaque domaine d'emploi est nécessaire pour répondre aux besoins langagiers des apprenants. Un système lexical "réduit" tel que le Français Fondamental I et II ne peut venir en aide qu'indirectement, parce que son élaboration n'a pas été faite en fonction des besoins langagiers. En fait, nous proposons une sélection du lexique qui interviendra davantage dans le domaine d'emploi visé.



A - Français fondamental I et II

B - Lexique choisi en fonction du domaine visé

Dans son introduction à la publication, *Un niveau-seuil*, Roulet (1977) prend l'exemple des travailleurs migrants et de leurs familles pour illustrer la mise en oeuvre du niveau-seuil français. Il insiste sur le fait qu'il est impossible, ou du moins peu économique, de définir un niveau-seuil unique pour toutes les catégories d'apprenants" (p. 11). Afin de développer un niveau-seuil pour chaque grande catégorie d'apprenants (touristes, voyageurs; travailleurs migrants et leur famille; spécialistes, professionnels, dans leur pays; adolescents en situation scolaire; et grands adolescents, jeunes adultes). Les auteurs d'un niveau-seuil distinguent "cinq domaines sociaux d'activité langagière":

- 1) les relations familiales;
- 2) les relations professionnelles;
- 3) les relations grégaires (contact avec des amis, voisins, connaissances diverses);
- 4) les relations commerciales et civiles;
- 5) la fréquentation des média (journaux, radio, télévision, etc.) (p. 9).

Pour les travailleurs migrants, les relations du type #2 et #4 seront les plus importantes et celles de type #3 un peu moins importantes. Sans entrer dans les détails, Roulet continue à définir, à l'intérieur de chaque relation-type, les rôles et les statuts des interlocuteurs, la situation concrète, les actes de parole, et les champs de référence (pp. 11-13). Dès que l'on a une idée des actes de parole et des champs de référence visés, le chercheur doit décrire les réalisations linguistiques de ces actes, la réalisation en tant que forme linguistique et en tant que condition d'emploi des formes, car le linguiste ne peut plus analyser le langage sans considérer les formes linguistiques en tant que composantes d'une situation de communication. Ainsi, ces réalisations linguistiques pour un domaine d'emploi - par exemple, des relations commerciales et civiles - guideraient le choix du lexique, ce qui aboutirait à une réduction du lexique total de la langue cible (24).

2.7.3 Réduction morphosyntaxique

Les critères de motivation du choix en ce qui concerne une réduction possible du système morphosyntaxique dépendent aussi des besoins langagiers des apprenants. Prenons d'abord l'enseignement des langues de spécialité et en particulier au niveau de l'écrit.

La morphosyntaxe, comme le lexique, de toute langue de spécialité, peut être considérée comme constituant déjà un système réduit par rapport au système total de la langue cible. Bien que les éléments communs au système total de la langue cible fassent partie de l'enseignement, les structures caractéristiques du registre de la spécialité sont mises en relief et forment la pierre angulaire de ce type d'apprentissage.

Phal (1971) responsable de l'équipe qui a élaboré le VGOS - Vocabulaire général d'orientation scientifique, - dit ceci à propos de la syntaxe de la langue scientifique:

"La syntaxe de la langue scientifique n'est pas différente de celle de la langue générale par nature, elle est seulement *plus restreinte* (25): elle est le résultat d'une sélection opérée parmi les structures de la syntaxe générale" (p. 94).

Phal cite, à guise d'exemple, des structures continues (à l'aide de, sous la forme de, en relation avec) ou discontinues (à (4mm) près...), toutes les deux typiques de la syntaxe de la langue scientifique. Selon Gaultier (1970), le scientifique n'aura guère besoin de se servir des formes des première et deuxième personnes, à cause de l'absence du sujet de l'énonciation dans le discours d'un tel registre. On retrouve aussi une abondance de verbes impersonnels, de verbes pronominaux, de formes passives, entre autres (p. 195).

Pour certains l'enseignement d'un registre ou d'une langue de spécialité se limite à une question de vocabulaire; cependant, comme Phal (1970) l'a

souligné, la syntaxe du discours scientifique a ses caractéristiques propres et elle devrait recevoir l'attention du pédagogue (*voir aussi Aupècle et Alvarez, 1977*). Il faudrait établir un inventaire des structures typiques de chaque domaine d'emploi et, à partir de cet inventaire, on enseignera une grammaire de décodage de la langue écrite, qui rendrait la compréhension du texte écrit plus facile, plus abordable pour le spécialiste. Comme L'admiral l'a signalé pour l'allemand-zéro (p. 119), il s'agit de mettre en relief cette syntaxe de la phrase du discours scientifique et de faire acquérir par les apprenants un "bagage métalinguistique minimal", laissant de côté les éléments linguistiques non nécessaires à la tâche.

Gaultier (1970), souligne aussi la nécessité d'élaborer une "grammaire de la langue scientifique": "Celle-ci négligerait certains faits de langue d'intérêt secondaire dans l'optique d'une langue de spécialité..." (p. 196).

Ainsi lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue de spécialité, visant l'apprentissage de la langue écrite, il semble que l'on puisse parler d'une morphosyntaxe propre au discours type de la spécialité: le discours des sciences naturelles, le discours des sciences sociales, etc. Cette morphosyntaxe donnerait lieu à un système réduit du système total de la langue cible.

Le problème peut être soulevé à ce moment de savoir si l'on peut introduire dès le début la langue de spécialité comme veut le faire L'admiral avec l'allemand-zéro (*Aupècle et Alvarez, 1977*). Selon le système des unités capitalisables développé par le Conseil de l'Europe, l'apprenant doit atteindre un niveau-seuil, c'est-à-dire une connaissance de base de la langue cible comme préalable au niveau de français instrumental et aux diverses langues de spécialité. Cette connaissance serait le but, l'objectif du "tronc commun", commun à tous les apprenants de ce système. Or, nous sommes portés à croire que si l'enseignement se donne comme objectif de ne faire apprendre qu'un système réduit de la langue seconde, déterminé par les besoins langagiers des apprenants on pourrait au moins réduire le nombre d'heures requises avant d'atteindre le niveau-seuil. Jusqu'à présent cependant on ne trouve que des discussions théoriques au sujet de ce concept de niveau-zéro, et la recherche ne donne guère de réponse définitive à cette question. Dans une publication récente (1977), Roulet commence à s'interroger sur ce problème: "La définition proposée d'un niveau minimal de compétence de communication en français est-elle valable pour tous les adultes...?" (p. 3). Et il ajoute "... rien ne permet d'affirmer que le niveau-Seuil constitue un tronc commun, un passage minimal obligé pour tous les adultes apprenant une langue seconde..." (p. 4). Roulet ne se prononce pas explicitement sur cette question, mais il semble croire qu'il faut, dès le début, prendre en considération les publics visés et leurs besoins et dans ce cas la partie grammaticale ou un *niveau-seuil* pourrait constituer un bon élément de départ.

Pour ce qui a trait à l'enseignement d'une compétence minimale de communication en langue orale, comme ce serait le cas pour les travailleurs migrants, le chercheur devrait suivre le même processus, c'est-à-dire établir les critères pertinents pour une réduction du système morphosyntaxique, et dans ce sens, les critères seront à peu près les mêmes que pour une réduction du lexique. Il faut distinguer les éléments linguistiques du système morphosyntaxique qui sont caractéristiques, par exemple, du discours du monde du travail, des bureaux de l'administration, etc. Il est évident, pour répondre aux questions de certains chercheurs, qu'un grand nombre de ces éléments linguistiques seront isomorphes avec ceux contenus dans le Français fondamental I et II, mais il ne faut surtout

pas perdre de vue le fait que l'enseignement qui nous intéresse est "fonctionnel", organisé autour des actes de communication typiques de la vie professionnelle et de la vie quotidienne de ces travailleurs dans la nouvelle communauté linguistique.

Cet enseignement fonctionnel, en plus de répondre aux besoins langagiers des apprenants, doit aussi prendre en considération le peu de temps dont disposent les apprenants, dans les deux situations qui intéressent notre étude. Van Ek (1975) constate qu'une moitié du corpus pour le niveau-seuil de l'anglais, établi par son équipe, demanderait huit à neuf mois d'enseignement (p. 8). Il faudrait donc diminuer le temps nécessaire pour accéder à une compétence de communication limitée dans la langue cible, même si l'on insiste pour que l'apprenant acquière un tronc commun élémentaire avant de pouvoir suivre les cours de langues de spécialité. La notion d'un niveau-seuil, une sorte de "français fondamental", réélaborée en fonction des actes de paroles et des besoins langagiers des apprenants apparaît à l'heure actuelle comme une voie de solution possible, mais sa rentabilité pédagogique n'est pas encore démontrée.

C'est dans cette optique que nous proposerions l'élaboration d'un système grammatical réduit. Nous avons déjà vu l'esquisse d'un système phonologique réduit et quelques notions sur la réduction du lexique. Dans les pages suivantes nous nous pencherons sur les éléments qui nous fourniront des indications pour opérer une réduction dans le système grammatical de la langue cible.

Afin d'établir un système grammatical réduit, ou plutôt des systèmes grammaticaux réduits, déterminés par les besoins langagiers, les situations concrètes de communication, et les objectifs de l'enseignement, nous disposons des renseignements suivants:

- 1) l'enquête sur le Français fondamental qui inclut une partie grammaticale;
- 2) le niveau-seuil du français: une grammaire organisée selon a) les actes de parole; b) selon les domaines sémantiques ("Actance", "Détermination", et "Relations logiques entre prépositions"); c) les objets et les domaines d'expérience, les notions générales et les notions spécifiques;
- 3) une description des systèmes approximatifs; seulement quelques notions fragmentaires (cf. *Valdman*, 1975; *Py*, 1972);
- 4) des notions sur les stratégies d'apprentissage, résultant de la recherche sur les systèmes approximatifs;
- 5) typologies/modèles des situations de communication et des besoins langagiers selon les publics visés (cf. *Richterich*, 1973);

A partir de ces renseignements et de ces données actuellement disponibles, nous pourrions élaborer un inventaire de formes pour un système réduit, inventaire qui n'aurait qu'une valeur indicative jusqu'à la vérification expérimentale d'une telle démarche. Il est évident, encore une fois, qu'il existera plusieurs systèmes réduits, c'est-à-dire un système réduit pour chaque type de public visé. Nos propositions pour un système réduit concernent spécifiquement un public de scientifiques, de chercheurs, d'étudiants universitaires, qui s'intéressent surtout à la langue écrite et tout particulièrement à un niveau de langue soignée. Le travailleur migrant aura (sans doute) d'autres intérêts en apprenant une langue seconde: ses besoins langagiers relèveront davantage de la langue parlée et du niveau familier de langue.

A titre d'exemple, nous nous proposons d'examiner le syntagme nominal du français parce qu'il se prête plus facilement à l'analyse que le syntagme verbal et peut donc plus facilement s'insérer dans le cadre d'une thèse de maîtrise. On retrouve de plus des informations plus précises sur ce syntagme chez les divers auteurs, alors que le syntagme verbal n'est traité que dans des termes très généraux. Il est évident que l'on peut difficilement généraliser les résultats obtenus dans les autres catégories grammaticales à partir du syntagme nominal, mais nous ne voulons que donner ici le schéma des étapes à suivre et la méthodologie possible pour arriver éventuellement à l'élaboration d'un système réduit complet.

- 1) le principe d'économie: il ne s'agit pas de la recherche à l'adéquation à la norme du français, mais surtout de la communication en termes des besoins langagiers spécifiques au type d'apprenant, compte tenu du temps limité pour l'étude de la langue;
- 2) la sélection et la gradation: ces critères seront fonction des besoins ou des domaines d'emploi, des situations de communication et des objectifs.

SN : syntagme nominal

- noms communs
- noms propres
- noms animés/non animés, humains/non humains
- noms concrets/abstraits
- noms comptables/non comptables
- noms masculins/féminins - le genre
- noms singuliers/pluriels - le nombre

- les articles - défini/indéfini/partitif
- les déterminants démonstratifs
- les déterminants possessifs - les adjectifs possessifs
- les déterminants interrogatifs, exclamation et relatifs
 - quel quel lequel
- les numéraux - ordinaux, cardinaux

les déterminants indéfinis - nul, aucun, pas un
tout
chaque, tel, quelque, un certain, maint
quelques, certains, maints, plusieurs,
divers, différents

les pronoms: personnels
démonstratifs les formes "y" et "en"
relatifs
interrogatifs
indéfinis
réfléchis "on"

les adjectifs qualificatifs

Dans nos propositions pour un système réduit, qui suivront, nous voulons bien signaler que personne n'a encore caractérisé un système réduit. Nous nous basons sur des notions, souvent très vagues (voir *Phal*, p. 142, ci-dessus) déjà publiées sur le concept de systèmes réduits et des intuitions de notre propre expérience. Il serait nécessaire évidemment de faire des études de fréquence des structures relevées dans des textes authentiques pour le domaine d'emploi visé, afin d'établir un inventaire réduit véritable des formes morphosyntaxiques à enseigner pour chaque domaine. Nos propositions sont donc nécessairement aprioristiques: élaborées en fonction de nos propres expériences et à la lumière de l'étude de Pottier (1962), intitulée "*Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*", elles mettent aussi à contribution les recherches qui se font en France au sein du CREDIF.

Voici donc nos propositions (très sommaires) pour un système réduit du syntagme nominal français:

I Structure minimale: N

/où N: nom, singulier ou pluriel

exemples: Bibliographie
Introduction

II DET + N

DET --> le, la, les

un, une, des

du, de la, des

ce, cette, ces

un, deux, trois, etc.

premier, deuxième, etc.

quelques

exemples:

le pétrole

un réseau

des exemples

ce système

deux approches

premier chapitre

quelques conclusions

/où DET: Déterminant

- N.B. 1) Pourraient être inclus les possessifs de troisième personne, abondants dans les ouvrages scientifiques.
2) Les "indéfinis", comme "divers", "plusieurs", etc., seraient traités comme un problème de lexique.
3) Le syntagme nominal introduit par *de* pourrait être enseigné.

III Q^{nom} + (DET) + N

/où Q^{nom}: quantificateur
nominal

(): élément facultatif

Exemples: peu de conclusions
 peu de rapport avec telle chose
 beaucoup de problèmes
 beaucoup de ces problèmes

- N.B. 1) Il ne s'agit pas d'épuiser la liste des Q^{nom} (problème de lexique).
 2) Pourrait être exclus dans une première étape de l'enseignement le cas du Q^{nom} "bien des...".

IV L'adjectivation (DET) + ADT + N + ADT

/où ADT: adjectif
 ↪ : l'adjectif peut apparaître dans l'une ou l'autre position

- N.B. 1) La quantification de l'adjectif (DET + QUDT + N + QADT, ou QADT = un adjectif quantifié, comme "très poli") pourrait être abordée ultérieurement, car elle s'applique particulièrement à la quantification proprement dite de la langue courante parlée, et non aux adjectifs "descriptifs".

Exemple: une tête bien magnétique
 fort
 assez

- 2) L'autre possibilité est d'introduire un seul quantificateur adjectival, à savoir "très".

Exemples: une remarque très importante
 une très importante remarque.

- 3) Le problème de la place de l'adjectif pourrait être différé puisqu'il ne s'agit que d'une grammaire de décodage, de textes visant à l'expression objective et scientifique.
 4) La comparaison adjectivale pourrait être enseignée dans ses constructions les plus simples, que ce soit avec un adjectif:

le plus grand problème
 le problème le plus difficile

ou avec un participe, ce qui implique généralement postposition:

la loi la plus contestée

Remarque: cette dernière construction introduit la possibilité de trouver une modification adverbiale de l'adjectif-participe.

Exemple: la loi la plus généralement contestée.

V SN + P + SN

/où SN = N

Exemples: théorie du langage
 prolégomènes à une théorie
 du langage
 éléments pour des prolégomènes à
 une théorie du langage

DET N
 (DET) + ADT + N + AD

P = préposition: de, à
 pour, par

quelques éléments importants pour des
prolégomènes à une théorie du langage

N.B. 1) Cette règle devrait s'appliquer de façon récursive.

VI La conjonction: SN + $\begin{matrix} \text{et} \\ \text{ou} \end{matrix}$ + SN

/où SN = N

Exemples: introduction et conclusions
les surtensions et le raccordement
le réseau primaire et les appareils
auxiliaires
Description du réseau et contrôle de la
modulation
Quelques éléments importants pour des
prolégomènes à une théorie du langage
et quelques propositions méthodologiques

DET + N
(DET) + ADT + N + ADT
SN + P + SN

N.B. Il existe en plus diverses possibilités données par des règles d'effacement sans besoin d'expliquer ces règles pour ne pas encombrer la grammaire de décodage.

Exemple: Amplificateur de lecture et d'enregistrement
(où il y a effacement de "amplificateur" pour "enregistrement").

VII La relativisation du syntagme nominal (exemple: les conditions et les réalisations de l'enquête que vous menez...) déborde ce travail, car la caractérisation relative à ce processus implique des constructions complexes et, par conséquent, ne fait pas partie du syntagme nominal simple. Ce problème devrait être traité au niveau des transformations qui donneraient des phrases complexes.

Nous sommes bien conscients du fait que seulement les formes simples sont proposées ici, dans cette esquisse schématique d'un système réduit. Cependant, en examinant un exemple tel que "le plus grand problème de cette enquête menée par des sociologues", on se rend compte du fait qu'il s'agit souvent d'expansions des formes simples. Ainsi au moyen de textes authentiques, le professeur de langues mettra en pratique les expansions possibles de ces formes du système réduit, dans le but d'une compréhension exacte des textes.

Quant à l'ordre d'introduction de ces structures, les chercheurs rattachés au CREDIF (CREDIF, 1975) signalent les formes auxquelles le pédagogue devrait donner priorité. Pour les déterminants, il faudrait insister sur les démonstratifs, les possessifs des troisièmes personnes, et les indéfinis "tout" et "quelque"; pour les pronoms l'accent sera mis sur les relatifs et les démonstratifs.

Nous voulons ajouter à ces renseignements l'importance de la nominalisation des verbes et des adjectifs dans le discours scientifique, ce qui pourrait être enseigné à l'aide de règles simples de transformation.

Même si notre intérêt principal dans cet exemple d'une réduction du système morphosyntaxique du français vise la langue écrite, et tout particulièrement une grammaire de décodage pour les scientifiques, nous voulons ici ajouter quelques possibilités lorsqu'il s'agit de la langue parlée.

Py (1972) et Valdman (1975) ont tous deux travaillé sur les formes interrogatives du français. Selon l'expérience menée par Valdman et citée ci-dessus (p.), on pourrait commencer l'enseignement de l'interrogation par la forme SUJET + VERBE + COMPLEMENT, en ajoutant l'intonation convenable (exemple: Il va à Montréal demain?), au lieu de la forme qui demande l'inversion du sujet et du verbe. Le travail de Py - où il a essayé, en analysant les erreurs dans un corpus, de construire une grammaire générative de la syntaxe de l'interrogation française, telle qu'elle se développe chez des apprenants étrangers - n'ajoute pas de nouveaux développements car il voulait surtout mettre à l'épreuve sa méthodologie et non donner une description détaillée du système approximatif des apprenants.

Nous soulignons, toujours pour la langue orale, la possibilité d'enseigner la forme ALLER + l'infinitif, au lieu du futur proprement dit, au début du programme, et, en plus, la possibilité de remettre à plus tard l'enseignement de l'accord du participe passé avec le sujet. Une dernière remarque concerne la coordination des phrases, qui serait préférée à la subordination; la phrase

J'ai noté les adresses dans mon cahier et puis

j'ai demandé à la serveuse une carte de la ville.

est plus typique, plus fréquente, dans la langue parlée que la phrase

Lorsque j'ai noté les adresses dans mon cahier

j'ai demandé à la serveuse une carte de la ville.

Il est évident que tout ce que l'on vient d'examiner est aprioristique. Nous voulions faire part de certains "tâtonnements" vers une pédagogie organisée selon les besoins langagiers des apprenants adultes. La discussion sur la rentabilité des systèmes réduits est encore très théorique; mais de plus en plus, les chercheurs et les pédagogues s'interrogent sur ce problème, essayant de préciser les connaissances déjà acquises pour aller plus loin dans ce domaine. Il reste que, jusqu'à présent, personne n'a encore mis en pratique les idées exprimées ci-dessus, dans le cadre d'un programme de langues secondes.

NOTES

1. Il paraît même que tout locuteur d'une langue seconde possède des éléments fossilisés.
2. C'est nous qui soulignons.
3. C'est nous qui soulignons.
4. C'est nous qui soulignons.
5. Agrammaticales: Tout ce qui écarte de la norme standard de la langue cible. (Pour une autre acception, voir Chomsky, 1965).
6. C'est nous qui soulignons.
7. On la retrouve aussi chez les enfants en train d'apprendre l'anglais comme langue première.
8. Voir les travaux de Labov sur le parler de New-York (1972).
9. Cette précision apparaît dans la version française de PDA (traduction de Lorne Laforge (p. 259). Elle ne figure pas dans l'original anglais (p. 187).
10. Chomsky ne serait probablement pas d'accord cependant. Voir Chomsky (1965), p. 139 et *Langages*, déc. 1969, p. 9-11.
11. Voir Dittmar, *Sociolinguistics*, p. 162-165, pour une discussion de la compétence de communication.
12. Il ne s'agit pas ici de code "restreint" ou de code "élaboré", utilisé par Bernstein. Voir Dittmar, 1976.
13. Notamment pour la gradation.
14. Voir Roulet, 1977, p. 11-12.
15. Voir aussi Newmark (1971) dans Pimsleur et Quinn.
16. Voir *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (1973).
17. C'est nous qui soulignons.
18. Delattre, Pierre, *Principes de phonétique française*, 1951.
19. Le /ə/ caduc a un statut phonologique ambigu: on a des difficultés à le distinguer du phonème /æ/. On pourrait donc dire: /ə/ → /æ/.
20. Les deux derniers phonèmes ici sont presque en distribution complémentaire.
21. Colette Noyau (1976) effleure les problèmes importants de l'intelligibilité (fonction des dimensions sociolinguistiques et aussi de la distance interlinguistique) que nous ne pouvons pas traiter ici (p. 56).
22. Pour certaines variétés d'espagnol seulement
23. Nos italiques
24. Ce qui, encore une fois, conduit à un résultat différent de la réduction lexicale ("sélection") basée sur des enquêtes de fréquence, répartition, disponibilité et valence.
25. Nos italiques.

CONCLUSIONS

Avant que les notions et les propositions exprimées dans ce travail soient complétées par des études expérimentales rigoureuses, on ne peut tirer de conclusions véritables quant à l'apport direct de la recherche relative aux systèmes approximatifs à l'enseignement des langues secondes. Il faudrait même procéder avec prudence dans l'application de cette recherche en psycholinguistique car, comme nous avons signalé dans la première partie de cette thèse, il y a lieu de s'interroger, entre autres, sur l'analyse des sources des erreurs et sur les conclusions qui s'en dégagent quant à la réalité psychologique de l'apprenant. Il existe des problèmes sous tous les aspects et il ne faudrait pas les minimiser en s'engageant dans une voie, une direction nouvelle, visant à trouver un remède facile pour combler les lacunes dans l'enseignement des langues secondes.

En outre, bien que les pédagogues puissent se féliciter de la nouvelle direction dans laquelle s'engage la didactique des langues secondes, surtout en Europe, à savoir vers une prise de conscience de l'importance des facteurs sociolinguistiques et de la distinction entre compétence linguistique et compétence de communication, la recherche dans ce domaine n'est pas encore arrivée à préciser la valeur de cette nouvelle optique par des études expérimentales. Les linguistes tels que Roulet et Richerich n'ont pas encore vérifié, par des enquêtes menées dans la réalité concrète, leurs typologies mettant en évidence des variables telles que le type de public visé, la situation de communication, les actes de langage, les objectifs, etc. Le courant actuel en didactique des langues reconnaît l'importance du travail de tels linguistes, mais peu d'études nous renseignent sur la façon dont le pédagogue peut mettre en oeuvre ces idées et ces hypothèses dans la salle de classe.

Ainsi la recherche en linguistique et en psycholinguistique donne une nouvelle orientation à la didactique des langues, une orientation qui semble englober les trois éléments signalés par Roulet, cité dans notre introduction, à savoir "le système, l'emploi et l'acquisition" de la langue seconde. Il est possible, néanmoins, de préciser quelques apports de cette recherche récente.

D'abord, le concept de systèmes approximatifs semble déjà présenter certains apports positifs. Dans le cadre de la recherche en psycholinguistique, des études plus élaborées dans ce domaine pourraient éventuellement aboutir à une description de ces systèmes intermédiaires et à une description de la réalité mentale de l'apprenant. Néanmoins, cette recherche met déjà en relief le rôle primordial de l'apprenant et désormais le linguiste et le pédagogue ne peuvent plus ignorer les facteurs psychologiques, non observables, ce qui constitue une influence importante sur la didactique des langues venant en partie de cette recherche. Les chercheurs ne peuvent plus se limiter à adopter l'attitude, courante dans les années cinquante et soixante, attitude qu'ils mettaient en pratique dans l'enseignement des langues secondes par les méthodes audio-orales ou audiolinguales, basées sur la linguistique structurale et la psychologie behavioris-

te. En fait, personne ne prétend plus détenir la vérité en ce qui concerne l'acquisition d'une langue.

Un apport plus concret de la recherche sur les systèmes approximatifs serait, relié au concept de systèmes réduits, l'élaboration d'une nouvelle approche pour l'enseignement des langues secondes. Un système réduit pour la langue cible serait le reflet d'un système approximatif produit spontanément dans les situations réelles, comme résultat des processus d'apprentissage opérant chez l'apprenant. Les informations à ce sujet pourraient au moins faciliter l'élaboration d'une méthode et la préparation du matériel pédagogique. L'élaboration d'une grammaire pédagogique développée à partir d'un système réduit, lui-même la réalisation concrète, mais indirecte d'un système approximatif, les formes agrammaticales étant en principe exclues, constituerait un apport très important de la recherche sur l'acquisition de la langue.

Cependant, un apport plus immédiat découle de cette recherche, à savoir un changement d'attitudes de la part du linguiste et du pédagogue, face au rôle de l'apprenant dans la situation d'apprentissage. De plus en plus (Jakobovits, 1970), le pédagogue s'interroge sur son rôle; il ne peut pas connaître et encore moins contrôler, l'activité mentale de l'apprenant, les processus d'apprentissage demeurant inconnus jusqu'à présent. Puisque nous ne pouvons ni décrire ni préciser la nature de l'apprentissage d'une langue ni même donner une définition de la "connaissance" d'une langue, il est impossible selon Jakobovits de l'"enseigner" au sens strict du terme. Le rôle du pédagogue est plutôt de présenter le matériel de façon à faciliter l'apprentissage, et à aider l'apprenant au moment précis où il en a besoin (pp. 144-146). Libre cours à l'apprenant et intervention minimale (1) sont donc les principes résumant l'attitude qui se dégage de ces réflexions.

En fait, la plupart des recherches sur les systèmes intermédiaires soutiennent le point de vue de Jakobovits; tout apprenant fera des erreurs qui sont des manifestations du système intermédiaire qui existe à un moment donné, ce système étant le résultat concret d'une étape dans l'apprentissage de la langue cible. On ne peut pas trop insister sur le fait que ces systèmes approximatifs se développent indépendamment de la plupart des facteurs présents dans la situation d'apprentissage et, d'après les recherches publiées jusqu'à présent, ces systèmes semblent nécessaires au processus d'apprentissage. Il serait cependant important que le pédagogue sache comment faciliter la mise en place de ces systèmes, comment faire progresser les apprenants en leur faisant parcourir ces étapes en un temps aussi bref que possible et finalement, comment empêcher la fossilisation d'un système intermédiaire qui deviendrait le plus haut degré de compétence pour l'apprenant de la langue cible.

Nous devons également noter un changement d'attitude quant aux erreurs ou aux déformations apparaissant dans le discours de l'apprenant. Une sensibilisation des professeurs de langues secondes au rôle que jouent les erreurs dans le discours de l'apprenant sera un apport très positif. Au lieu de considérer les erreurs des étudiants comme des éléments à éviter à tout prix, le professeur de langues comprendra que ce sont là des manifestations ou des tentatives de l'apprenant en vue de tester ses propres généralisations de cette langue qu'il est en train d'apprendre. Ce point de vue exige une plus grande tolérance de la part des pédagogues car, plutôt que de faire des "fautes" par paresse, l'apprenant est en train de faire fonctionner son système de la langue cible, un système "fautif" parce qu'il n'a pas encore intériorisé assez d'éléments et assez de règles de la langue cible pour satisfaire à ses besoins de communication et d'expression. Se-

lon certains linguistes, qui considérèrent la tâche d'apprentissage comme un problème à résoudre, l'apprenant intériorisera plus facilement une réponse correcte qu'il a trouvée lui-même, que celle donnée et répétée à l'infini par le professeur. Donc, qu'il s'agisse de la langue maternelle, ou d'une langue seconde, les erreurs reflètent les processus fondamentaux d'apprentissage, et une intervention trop acharnée afin de corriger les déformations pourrait avoir des conséquences négatives.

Hanzeli (1975) termine son article sur les implications du concept de l'interlangue à l'enseignement par l'observation suivante:

"Teachers may be considerably humanized as they begin to understand that Learner's Languages (2) are not merely pathologies to be eliminated and that many student errors are similar to original sin in Christian theology: the *felix culpa*, the happy sin which is the indispensable first condition of salvation" (p. 432).

Ainsi, en commençant par une analyse des erreurs dans un corpus recueilli chez les apprenants, les linguistes et les pédagogues espèrent éventuellement arriver à avoir une idée plus claire de tout ce qui implique la notion d'"acquisition du langage", c'est-à-dire les facteurs psycholinguistiques, linguistiques et sociolinguistiques, pour pouvoir, par la suite, développer et élaborer des cours de langues qui reflètent ces réalités. Des systèmes réduits, basés sur des notions de systèmes approximatifs et élaborés en fonction des besoins langagiers du public visé ne seraient qu'un aboutissement du sujet que nous avons choisi d'examiner dans ce travail.

L'apport le plus immédiat de ce travail a peut-être été la mise en évidence des questions que pose cette recherche quant au concept d'interlangue. Il est nécessaire de faire avancer la recherche dans ce domaine, pour répondre entre autres aux questions soulevées par les points suivants:

- 1) le problème des attitudes des autochtones envers les erreurs commises par les apprenants dans les situations de communication réelles;
- 2) la nécessité de déterminer par des enquêtes et des études de fréquence, les structures-types du discours pour chaque domaine d'emploi;
- 3) la détermination des sources d'erreurs causées par l'interférence, par le stade de développement de l'apprenant, par la façon dont l'input est présenté dans la situation d'apprentissage;
- 4) la détermination des causes de la fossilisation d'un système intermédiaire chez l'apprenant: causes neurophysiologiques, psychologiques, affectives, externes, telles qu'elles pourraient se dégager de la situation d'apprentissage;
- 5) le rôle de l'intervention pédagogique vis-à-vis du rôle de l'apprenant et ce, relativement à l'intériorisation des éléments et des règles de la langue cible;
- 6) le rôle du feedback correcteur de la part des auditeurs et des professeurs de langues sur l'apprenant et sur son système approximatif.

NOTES

1. Voir L. Dabène, 1975, pour un point de vue contraire.
2. Learner's Languages: systèmes approximatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, J.P.B., 1974. "Pedagogic Grammar" in J.P.B. Allen et S.P. Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics*. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics). London: Oxford University Press, Vol. III, p. 59-92.
- Allen, J.P.B., et H.G. Widdowson, 1974. "Teaching the Communicative use of English" in *IRAL*, Vol. XII, 1 (février), p. 1-21.
- Aupècle, Maurice et G. Alvarez, 1977. *Français instrumental et français fonctionnel*. A.U.P.E.L.F., sous presse.
- Ausubel, D.P., 1964. "Adult versus children in second language learning: psycholinguistic considerations". *Modern Language Journal*, Vol. 48, 7 (novembre), p. 420-424.
- Bailey, Nathalie, C. Madden et S.D. Krashen, 1974. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" in *Language Learning*, Vol. 24, 2 (décembre), p. 235-243.
- Bever, Thomas G., 1970. "The cognitive basis for linguistic structures" in J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: John Wiley & Sons, Inc., p. 279-362.
- Blase, Annie et al. 1975. "Enseignement du français par l'approche globale de textes spéciaux" in *I.F.A.L.*, Mexico, juin.
- Bosco, F.J., et R. Di Pietro, 1970. "Instructional strategies: their psychological and linguistic bases" in *IRAL*, Vol. VIII, 1, (février) p. 1-19.
- Bouton, Charles P., 1969. *Les mécanismes d'acquisition du français, langue étrangère par l'adulte*. Paris: Librairie C. Klincksieck, (Etudes linguistiques VII).
- Boyle, D.G., 1969. *A Students' Guide to Piaget*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Brown, H. Douglas, 1972. "Cognitive pruning and second language acquisition" in *Modern Language Journal*, Vol. 56, 4, (avril) p. 218-222.
- Brown, Roger et R. Bellugi, 1964. "Three processes in the child's acquisition of syntax", in Eric H. Lenneberg (ed.), *New Directions in the Study of Language*. Cambridge: The M.I.T. Press, p. 139-162.
- Burt, Marina K., 1975. "Error analysis in the adult EFL classroom", in *TESOL Quarterly*, Vol. 9, 1 (mai) p. 53-63.
- Buteau, M.F., 1970. "Students' errors and the learning of French as a second language: a pilot study", in *IRAL*, Vol. VIII, 2 (mai) p. 133-145.
- Canale, Michael, R. Mougeon, M. Bélanger et S. Ituen, 1977. "Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation?" in *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, no 12 (janvier) p. 61-78.

- Candlin, Christopher N., 1972a. "Sociolinguistics and communicative language teaching", in *Review for Applied Linguistics*, (ITL), Louvain, n° 16 p. 37-44.
- Candlin Christopher N., 1972b. *The Status of Pedagogical Grammar*. Bruxelles: AIMAV / DIDIER.
- Candlin, Christopher, N., 1973. "The status of pedagogical grammars", in S.P. Corder et E. Roulet (eds.), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 10. Bruxelles: AIMAV, p. 55-64.
- Cazden, Courtney B. et al., 1975. *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. U.S. Department of HEW, Final Project Report.
- Chau, T.T., 1975. "Error analysis, contrastive analysis, and student perception: a study of difficulty in second language learning", *IRAL*, Vol. XIII, 2 (mai) p. 119-139.
- Chomsky, Noam, 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: the M.I.T. Press.
- Chomsky, Noam, 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich Inc.
- Corder, S.P., 1967. "The significance of learner's errors", *IRAL*, Vol. V, 4 (novembre) p. 161-170.
- Corder, S.P., 1971. "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, Vol. IX, 2 (mai) p. 147-160.
- Corder, S.P., 1973. "The elicitation of interlanguage", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 36-47.
- Corder, S.P., 1974. "Error analysis", in J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics*. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics). London: Oxford University Press, Vol. III, p. 122-154.
- Corder, S.P. et E. Roulet (eds.), 1973. *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 10. Bruxelles: AIMAV.
- Corder, S.P. et E. Roulet (eds.), 1974. *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 14. Bruxelles: AIMAV.
- Coste, Daniel, J. Courtillon, V. Ferenezi, M. Martin-Baltar, E. Papo et E. Roulet, 1976. *Un niveau-seuil*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CREDIF, 1975. "A propos du français fonctionnel", in *Echanges pédagogiques*, n° 4 (Etude de cas, n° 3) Alger, p. 53-58.
- Currie, William B., 1975. "European syllabuses in English as a foreign language", in *Language Learning*, Vol. 25, 2 (décembre) p. 339-354.
- Dabène, Louise, 1975. "L'enseignement de l'espagnol aux francophones", in *Langages*, Vol. XXXIX (septembre) p. 481-493.
- De Grève, M., M. Gorosch, C.G. Sandulescu et F. Van Passel (eds.), 1973. *Modern Language Teaching to Adults: Languages for Special Purposes*. Bruxelles: AIMAV.

- Delattre, Pierre, 1951. *Principes de phonétique française*. Middlebury, Vermont: Middlebury College.
- Dempère, Jean-Paul, 1977. "De l'enseignement audio-visuel à l'enseignement fonctionnel". Mimeo, Service culturel de l'ambassade de France, Caracas, Venezuela.
- Lickerson, Lonna, 1975. "The learner's interlanguage as a system of variable rules", in *TESOL Quarterly*, Vol. 9, 4 (décembre) p. 401-407.
- Dittmar, Norbert, 1976. *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold Ltd.
- Dommergues, Jean-Yves et H. Lane, 1976. "On two independent sources of error in learning the syntax of a second language", in *Language Learning*, Vol. 26, 1 (juin) p. 111-123.
- Dubois, Jean et R. Lagane, 1973. *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Librairie Larousse.
- Dulay, Heidi C. et M.K. Burt, 1972. "Goofing, an indicator of children's second language learning strategies", in *Language Learning*, Vol. 22, 2 (décembre) p. 235-252.
- Dulay, Heidi C. et M.K. Burt, 1973. "Should we teach children syntax", in *Language Learning*, Vol. 23, 2 (décembre) p. 245-258.
- Dulay, Heidi C. et M.K. Burt, 1974a. "Natural sequences in child second language acquisition", in *Language Learning*, Vol. 24, 1 (juin) p. 37-53.
- Dulay, Heidi C. et M. K. Burt, 1974b. "A new perspective on the creative construction process", in *Language Learning*, Vol. 24, 2 (décembre), p. 253-273.
- Dulay, Heidi C. et M.K. Burt, 1974c. "Errors and strategies in child second language acquisition", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 2 (juin) p. 129-136.
- Duskova, L., 1969. "On sources of errors in language learning", in *IRAL*, Vol. VII, 1 (février) p. 11-36.
- Enkvist, Nils Erik, 1973. "Should we count errors or measure success?", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 16-23.
- Ervin-Tripp, Susan, 1974. "Is second language learning like the first?", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 2 (juin) p. 111-127.
- Ferguson, Charles A., 1971. "Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgin", in Dell Hymes (ed.), *Pidginization Creolization of Languages*. Cambridge University Press, p. 141-150.
- Flick, William C. et G.G. Gilbert, 1976. *Second language learning vs. pidginization*. Unpublished manuscript.
- Frei, Henri, 1929. *La grammaire des fautes: introduction à la linguistique fonctionnelle*. Paris: Geuthner.
- Gardner, R.C. et W.E. Lambert, 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genesee, Fred, J. Hamers, W.E. Lambert, L. Mononen, M. Seitz et R. Starch. *A study of cerebral dominance in bilinguals*. McGill University, Unpublished manuscript.

- George, H.V., 1972. *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gorosch, Max, 1973. "Assessment invariability in testing oral performance of adult students", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 145-152.
- Gregory, M. 1967. "Aspects of variety differentiation", in *Journal of Linguistics*, Vol. 3, 2, p. 177-274.
- Guiraud, Pierre, 1973. *Le français populaire*. Paris: P.U.F.
- Hakuta, Kenji, 1974. "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition", in *Language Learning*, Vol. 24, 2 (December) p. 287-297.
- Hakuta, Kenji, 1975. "Learning to speak a second language: what exactly does the child learn?", in Daniel Dato (ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Application*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, p. 193-207.
- Hakuta, Kenji, 1976. "A case study of a second language learner and its implications for second language acquisition research", in *TESOL Quarterly*, Vol. 10, 3 (September) p. 349-350.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh et P. Strevens, 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Hanzeli, Victor E., 1975. "Learner's language: implications of recent research for foreign language instruction", in *Modern Language Journal*, Vol. LIX, 8 (December) p. 426-432.
- Hatch, Evelyn, 1974. "Second language learning universals?", in *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n° 3 (juin) p. 1-17.
- Hayes, Alfred S., 1965. "New directions in foreign language teaching", in *Modern Language Journal*, Vol. XLIV, 5 (May) p. 281-293.
- Hymes, Dell, 1971a. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell, 1972. "On communicative competence", dans J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth (Penguin) p. 269-293.
- Hymes, Dell (ed.), 1971b. *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jain, M.P., 1974. "Error analysis: source, cause, and significance", in Jack Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longmans, p. 188-215.
- Jain, M.P., 1969. *Error Analysis for an Indian English Corpus*. University of Edinburgh, unpublished manuscript.
- Jakobovits, Leon A., 1970. *Foreign Language Learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Johansson, Stig, 1973. "The identification and evaluation of errors in foreign languages: a functional approach", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 102-114.
- Kellerman, Eric, 1973. "Elicitation, lateralization and error analysis", in *York Papers in Linguistics*, 4, p. 166-189.

- Labov, William, 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladmiral, Jean-René, 1975. "Allemand-zéro: sur une expérience pédagogique d'initiation à l'allemand scientifique", in *Revue d'Allemagne*, Vol. VII, 2 (avril-juin) p. 141-154.
- Lado, Robert, 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lawler, John et L. Selinker, 1971. "On paradoxes, rules and research in second language learning", in *Language Learning*, Vol. 21, 1 (June) p. 27-43.
- Les langues de spécialité: analyse linguistique et recherche pédagogique. Actes du stage de Saint-Cloud, 23-30 novembre 1967, A.I.D.E.L.A., 1970.*
- Lenneberg, Eric H., 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Lewis, E. Glyn, 1974. *Linguistics and Second Language Pedagogy: a theoretical study*. The Hague: Mouton.
- McNeill, David, 1966. "Developmental psycholinguistics", in Frank Smith et G.A. Miller (eds.), *The Genesis of Language: a psycholinguistics approach*. Cambridge: the M.I.T. Press.
- McNeill, David, 1970. *The Acquisition of Language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Mackey, William Francis, 1965. *Language Teaching Analysis*. London: Longmans. (Traduit par Lorne Laforge, 1972, Paris: Didier).
- Mackey, William Francis, 1969. *La rentabilité des mini-langues*. Québec: C.I.R.B., B-5.
- Macnamara, J. 1973. "The cognitive strategies of language learning", in J.M. Oller Jr. et J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*. Rowley, Mass.: Newbury House, p. 57-65.
- Martinet, André, 1970. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Colin.
- Mehler, Jacques, 1969. "Introduction: psycholinguistique et grammaire générative", in *Languages*, n° 16 (décembre) 3-15.
- Milon, John P., 1974. "The development of negation in English by a second language learner", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 2 (June) p. 137-143.
- Nemser, William, 1971. "Approximate systems of foreign language learners", in *IRAL*, Vol. IX, 2 (May), p. 115-123.
- Nemser, William et T. Slama-Cazacu, 1970. "A contribution to contrastive linguistics (a psycholinguistic approach: contact analysis)", in *Revue Roumaine de linguistique* (Bucarest), Vol. XV, 2, p. 101-128.
- Newmark, L., 1971. "A minimal language teaching program", in Paul Pimsleur and Terence Quinn (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-18.
- Nickel, Gerhard, 1973. "Aspects of error evaluation and grading", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 24-28.

- Nivette, Jos. 1973. "Déviations sémantiques", in S.P. Corder et E. Roulet (eds.), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques n° 10, Bruxelles: AIMAV, p. 47-53.
- Noblitt, James S., 1972. "Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation", in *IRAL*, VOL. X. 4 (November) p. 313-331.
- Noyau, Colette, 1976. "Les 'français approchés' des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche", in *Langue française*, n° 28 (février) p. 45-60.
- Oller, J.M., jr. et J. Richards (eds.), 1973. *Focus on the Learner*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Olsson, Margareta, 1973. "The effects of different types of errors in the communication situation", in Jan Svartvik (ed.), *Errata*. Lund: Gleerup, p. 153-160.
- Piaget, Jean, 1948. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pimsleur, Paul et T. Quinn, 1971. *The Psychology of Second Language Learning*. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969. Cambridge: Cambridge University Press.
- Politzer, R. 1965. *Teaching French*. New York: Blaisdell Publishing Company, p. 64.
- Pottier, Bernard, 1962. "Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales", in *La traduction automatique*, n° 3 (septembre) p. 63-91.
- Py, Bernard, 1972. *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français*. Québec: C.I.R.B., B-35.
- Py, Bernard, 1973a. "Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français", in *Bulletin CILA*, 17, p. 21-24.
- Py, Bernard, 1973b. "Cours de français élémentaire pour hispanophones", in De Grève et al., *Modern Language Teaching to Adults: Languages for Special Purposes*. Bruxelles: AIMAV, p. 173-178.
- Py, Bernard, 1975a. "A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs", in *Bulletin CILA*, 22, p. 45-55.
- Py, Bernard, 1975b. "Expérience sur l'acquisition des structures interrogatives du français", in S.P. Corder et E. Roulet (eds.), *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 19. Bruxelles: AIMAV, p. 126-130.
- Quilis, Antonio, C. Hernandez et V. de la Concha, 1974. *Lengua Española*. Valladolid: Industrial Litografica.
- Ravem, Roar, 1968. "Language acquisition in a second language environment", in *IRAL*, Vol. 6, 2 (May) p. 175-185.
- Reibel, D.A., 1973. "Language learning strategies for the adult", in P. Pimsleur et T. Quinn (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-96.
- Richards, Jack, 1971a. *Error Analysis and Second Language Strategies*. Québec: C.I.R.B., B-25.

- Richards, Jack, 1971b. "A non-contrastive approach to error analysis", in *English Language Teaching*, Vol. XXV, 3 (June) p. 204-219.
- Richards, Jack, 1972. *Social Factors, Interlanguage and Language Acquisition*. Québec: C.I.R.B., B-34.
- Richards, Jack (ed.), 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longmans.
- Richards, Jack et G.C. Sampson, 1974. "The study of learner English", in Jack Richards (ed.), *Error Analysis*. London: Longmans, p. 3-18.
- Richerich, René 1973. "Définition des besoins langagiers et types d'adultes", in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 33-94.
- Rivers, Wilga M., 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rojas, Colette, 1971. "L'analyse des fautes", in *Le français dans le monde*, 81, p. 58-63.
- Rosansky, E.J., 1975. "The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations", in *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, n° 6 (mai) p. 93-100.
- Roulet, E., 1973a. "L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et seconde: leçons de la linguistique appliquée", in *Actes du 3e Colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, Québec, Université Laval, 17-19 mai 1973.
- Roulet, E., 1973b. *Ethnographie de la communication et pédagogie des langues*. IXe Congrès des sciences anthropologiques et ethnologiques, Chicago, U.S.A. août-septembre.
- Roulet, E., 1975. *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*. Paris: UNESCO, septembre.
- Roulet, E., 1977. *Un niveau-seuil: présentation et guide d'emploi*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Saporta, Sol, 1966. "Applied linguistics and generative grammar", in Albert Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill Book Company, p. 81-92.
- Savignon, Sandra J., 1972. *Communicative Competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development. Language and the Teacher Series, Vol. 12.
- Schumann, John H., 1974a. "The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 2 (June), p. 145-152.
- Schumann, John H., 1974b. "Techniques for analyzing second language acquisition data: a report from the 1974 TESOL Convention", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 4 (December) p. 417-423.
- Schumann, John H., 1975. "Affective factors and the problem of age in second language acquisition", in *Language Learning*, Vol. 25, 2 (December) p. 209-235.

- Schumann, John H. et N. Stenson (eds.), 1974. *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, Larry, 1969. "Language Transfer", in *General Linguistics*, Vol. 9, 1, p. 67-92.
- Selinker, Larry, 1971. "The psychologically relevant data of second language learning" in P. Pimsleur et T. Quinn (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969. Cambridge: Cambridge University Press, p. 35-43.
- Selinker, Larry, 1972. "Interlanguage", in *IRAL*, Vol. X, 3 (Aug.) p. 209-231.
- Selinker, Larry, M. Swain et G. Dumas, 1975. "The interlanguage hypothesis extended to children", in *Language Learning*, Vol. 25, 1 (June) p. 139-152.
- Sheen, Ronald, 1976. *Analyse des erreurs commises par des Québécois francophones apprenant l'anglais comme langue seconde au niveau universitaire*. Thèse de doctorat du 3e cycle, Université Paris - VII, avril.
- Slama-Cazacu, Tatiana, 1973. "La régularisation: l'un des universaux de l'acquisition de la langue", in *Cahiers de linguistique théorique et appliquée*, Vol. 10, Fasc. 1, p. 63-92.
- Svartvik, Jan, 1973. *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup.
- Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes:*
Un système européen d'unités capitalisables: 1973, Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Tarone, Elaine, A.D. Cohen et G. Dumas, 1976a. "A closer look at some inter-language terminology: a framework for communication strategies", in *Travaux de recherches sur la bilinguisme*, n° 9 (avril) p. 76-90.
- Tarone, Elaine, M. Swain et A. Fathman, 1976b. "Some limitations to the classroom applications of current second language acquisition research", in *TESOL Quarterly*, Vol. 10, 1 (March) p. 19-32.
- Taylor, Barry P., 1974. "Toward a theory of language acquisition", in *Language Learning*, Vol. 24, 1 (June), p. 23-35.
- Taylor, Barry P., 1975a. "Adult language learning strategies and their pedagogical implications", in *TESOL Quarterly*, Vol. 9, 4 (December) p. 391-399.
- Taylor, Barry P., 1975b. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL", in *Language Learning*, Vol. 25, 1 (June) p. 73-108.
- Teaching Languages to Adults for Special Purposes*. London: 1974. Publication of the Centre for Information on Language Teaching and Research. N° 11.
- Tremaine, Ruth V., 1975. *Syntax and Piagetian Operational Thought: a developmental study of bilingual children*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Valdman, Albert, 1967. "Norme pédagogique: les structures interrogatives du français", in *IRAL*, Vol. 1, 5 (mars) p. 3-10.

- Valdman, Albert, 1971. "L'interrogation en français et en anglais: considérations comparatives et pédagogiques", in *Le français dans le monde*, 81, p. 35-39.
- Valdman, Albert, 1973. "La contribution de la linguistique américaine à l'élaboration de progressions pédagogiques motivées", in *Etudes de linguistique appliquée*, 10 (avril-juin) p. 55-73.
- Valdman, Albert, 1974. "L'étude des systèmes approximatifs de communication", in *Bulletin de la F.I.P.F.* (10-11), Colloque international de la F.I.P.F., Université de Montréal, 10-15 juin 1974, p. 63-73.
- Valdman, Albert, 1975a. "Error analysis and pedagogical ordering", in S.P. Corder and E. Roulet (eds.), *Some Implications of Linguistics Theory for Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 19. Bruxelles: AIMAV, p. 105-127.
- Valdman, Albert, 1975b. *A selected bibliography on language learner's systems and error analysis*. CAL/ERIC/CLL Series on Languages and Linguistics, Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics. N° 21.
- Van Ek, J.A., 1975. *Systems Development for Adult Language Learning*. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Wagner-Gough, J. et E. Hatch, 1975. "The importance of input data in second language acquisition", in *Language Learning*, Vol. 25, 2 (December) p. 297-308.
- Wardhaugh, Ronald, 1974. "The contrastive analysis hypothesis", in John H. Schumann et Nancy Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, p. 11-19.
- Watt, W.C., 1970. "On two hypotheses concerning psycholinguistics", in J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New-York: John Wiley and Sons, Inc., p. 137-220.
- Weinreich, Uriel, 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, n° 1.
- Whinnow, Keith, 1971. "Linguistic hybridization and the 'special case' of pidgins and creoles", in Dell Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 91-115.
- White, Ronald, 1974a. "The concept of register and TESL", in *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 4 (December) p. 401-416.
- White, Ronald, 1974b. "Communicative competence, registers and second language teaching", in *IRAL*, Vol. XII, 2 (May) p. 127-141.
- Wilkins, D.A., 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Wilkins, D.A., 1973. "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables", in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Wilkins, D.A., 1974. "Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar", in S.P. Corder et E. Roulet (eds.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Collection d'études linguistiques, n° 14. Bruxelles: AIMAV, p. 119-128.

- Winitz, Harris et J. Reeds, 1975. *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*. The Hague: Mouton.
- Wyatt, Gertrude, 1969. *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Zydatiss, Wolfgang, 1974a. "A 'Kiss of Life' for the notion of error", in *IRAL*, Vol. XII, 3 (Aug.) p. 231-238.
- Zydatiss, Wolfgang, 1974b. "Some test formats for elicitation procedures", in *IRAL*, Vol. XII, 4 (November) p. 281-287.

Dans la même série:

- B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy
- B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.
- B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.
- B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert
- B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.
- B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai
- B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy
- B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.
- B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannea, Nicolaos S.
- B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert
- B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.
- B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.
- B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.
- B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.
- B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert
- B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.
- B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

- B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komahian, G. & Zubin, David A.
- B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.
- B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert
- B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.
- B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean
- B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.
- B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre
- B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.
- B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.
- B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston
- B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.
- B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard
- B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien
- B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)
- B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa
- B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

- B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.
- B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.
- B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.
- B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis
- B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.
- B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc
- B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane
- B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary
- B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.
- B-53 *Éléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy
- B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.
- B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)
- B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim
- B-57 *Étude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin
- B-58 *La culture politique du mouvement Québec français.*
Turcotte, Denis
- B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard
- B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joel
- B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

- B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
 Association canadienne de linguistique appliquée /
 Canadian Association of Applied Linguistics
- B-63 *Les disposition juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matiere de
 politique linguistique.*
 Turi, Giuseppe
- B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
 Ragusich, Nicolas-Christian
- B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
 Verdoodt, Albert
- B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
 Abou, Sélim
- B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
 Daigle, Monique
- B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
 Mackey, William F.
- B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
 Kwofie, Emmanuel N.
- B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
 Clément, Richard
- B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
 Mackey, William F.
- B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
 Huot, France
- B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
 Brann, C.M.B.

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — *Landes/Studies* (Presses de l'Université Laval)

- *A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.
- A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.
- A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 284 p.
- A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.
- A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.
- A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.
- A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.
- A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.
- A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/présentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.
- A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.
- A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.
- A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.
- A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response*. Québec, 1977, 309 p.
- A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.
- A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde*. Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

- C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale*. Paris, Didier, 1970, 236 p.
- C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem*. Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.
- C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.
- C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international*. (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.
- C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.
- C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*. (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.
- C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society*. Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.
- C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.
- C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.
- C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress*. El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
 W.F. Mackey — General Editor

- C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation*. 1972, 185 p.
- C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings*. 1972, 200 p.
- C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment*. 1972, 248 p.
- C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. 1975, 352 p.
- C-104 GAARDER, Bruce A. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. 1977.
- C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition*. 1977, 347 p.
- C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.
- C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

Série E – Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

- E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 1: L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 1: Central and Western South Asia*. Québec, 1974, 408 p.

(en préparation/forthcoming)

- E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation. Vol. 1: Les Amériques / Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use. Vol. 1: The Americas*. Québec.

Série F – Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

- F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests*. Québec, 2e éd., 1977, 570 p.
- *F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography*. Québec, 1970, 276 p.
- F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism*. Québec, 1972, 757 p.
- F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography*. Québec, 1975, 401 p.

(sous presse)

- F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography*. Québec.

*Epuisé. / Out of print.

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

- Séries A, E, F: *PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,*
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4
- INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,*
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA
- CLUF/L'ECOLE,*
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France
- Série B: *CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,*
Pavillon du Grand Séminaire, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4
- B-40, B-44, B-62: *ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,*
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5
- C-1, C-3, C-6: *MARCEL DIDIER LIMITEE,*
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4
- DIDIER,*
15, rue Cujas,
75005 Paris,
France
- C-2: *HARVEST HOUSE LIMITED,*
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9
- C-4: *INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,*
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany
- APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,*
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9
- C-5: *CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,*
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01960, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8:

MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon du Grand Séminaire, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9:

LIBRAIRIE KLINCKSIECK,
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10:

TEXAS WESTERN PRESS,
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA